ISSN EN TRÁMITE

Jandiekua

Revista Mexicana de Educación Ambiental

Diseño y educación ambiental: un primer encuentro
Silvia Saucedo Heredia

Descolonizando el saber: la experiencia de la Universidad de la Tierra en Oaxaca, México
Mariana Reyes

La movilización socioambiental en Veracruz como fuente de aprendizajes
Gerardo Alatorre

Participación, interpretación y saberes: tonalidades del caleidoscopio de la educación ambiental a nivel local
Eloísa Téllez

AÑO 2 NÚM. 4 ABRIL DE 2015

ISSN EN TRÁMITE

Jandiekua

Revista Mexicana de Educación Ambiental

Año 2 • Abril de 2015 • Número 4

CONSEJO EDITORIAL

Mtra. Luz María Nieto Caraveo
Dr. Pedro Medellín Milán
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Dr. Felipe Reyes Escutia
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Dra. Shafia Súcar Súccar
Universidad de Guanajuato

Dra. Rosa María Romero Cuevas
Dr. Carlos Razo Horta
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán

Mtra. Elba Aurora Castro Rosales
Dr. Javier Reyes Ruiz
Universidad de Guadalajara

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Paolo Bifani (Francia)
Dra. Isabel Carvalho (Brasil)
Dr. José Antonio Caride (España)
Dr. Julio Carrizosa (Colombia)
Dr. Édgar González Gaudiano (México)
Dr. Eduardo Gudynas (Uruguay)
Dra. Luisa Paré (México)
Dra. Lucie Sauvé (Canadá)
Dr. Víctor Manuel Toledo (México)
Dra. Eloísa Téllez (Perú)

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes.

Impreso y hecho en México.
Printed and made in Mexico.

Universidad Autónoma De San Luis Potosí
Rector
Arq. Manuel Fermín Villar Rubio
Responsables
Mtra. Luz María Nieto Caraveo y Dr. Pedro Medellín Milán

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Rector
Ing. Roberto Domínguez Castellanos
Responsable
Dr. Felipe Reyes Escutia

Universidad de Guanajuato
Rector
Dr. José Manuel Cabrera Sixto
Responsable
Dra. Shafía Súcar Súccar

Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
Rector
Dr. José Juan Ignacio Cárdenas
Responsables
Dra. Rosa María Romero Cuevas y Dr. Carlos Razo Horta

Universidad de Guadalajara
Rector general
Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Responsables
Mtra. Elba Aurora Castro Rosales y Dr. Javier Reyes Ruiz

ISSN EN TRÁMITE

Diseño y producción

EDITORIAL UNIVERSITARIA

Universidad de Guadalajara
Editorial Universitaria
José Bonifacio Andrada 2679
Col. Lomas de Guevara
44657 Guadalajara, Jalisco

www.editorial.udg.mx
01 800 UDG LIBRO

Sayri Karp Mitastein
Dirección de la Editorial Universitaria

Sol Ortega Ruelas
Coordinación editorial

Jorge Orendáin
Cuidado editorial

Silva del Carmen Saucedo Heredia
Traducción

J Daniel Zamorano
Diagramación y diseño de portada

Jandiekua. Revista Mexicana de Educación Ambiental, año 2, núm. 4, abril de 2015, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la Universidad de Guanajuato y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, a través de la Maestría en Educación Ambiental del Departamento de Ciencias Ambientales de la División de Ciencias Biológicas y Ambientales del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara, ubicado en Camino Ing. Ramón Padilla Sánchez núm. 2100, poblado La Venta del Astillero, C.P. 45221, Zapopan, Jalisco, México. Tel. (52 33) 37 77 11 50. www.maea.info maestriaeneducacionambiental@gmail.com. Editores responsables: Francisco Javier Reyes Ruiz y Elba Aurora Castro Rosales. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo en trámite e ISSN: en trámite, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Licitud de Título: en trámite y Licitud de Contenido: en trámite, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Printing Arts México, S. de R.L. de C.V., Calle 14 núm. 2430, Zona Industrial, C.P. 44940, Guadalajara, Jalisco, México. Este número se terminó de imprimir el 30 de marzo de 2015 con un tiraje de 1,000 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la preproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin la previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Jandiekua

Editorial 4

Palestra

Diseño y educación ambiental: un primer encuentro 5
Silvia Saucedo Heredia

Descolonizando el saber: la experiencia de la Universidad de la Tierra en Oaxaca, México 13
Mariana Reyes

La movilización socioambiental en Veracruz como fuente de aprendizajes 20
Gerardo Alatorre

Participación, interpretación y saberes: tonalidades del caleidoscopio de la educación ambiental a nivel local 27
Eloísa Téllez

El Marco de la Praxis

Estrategias de educación ambiental no formal: facilitadores en centros de educación y cultura ambiental (CECA) en Puebla 33
Paola Bueno Ruiz

Pride, un modelo probado para contribuir con los objetivos de formación de la educación ambiental en Latinoamérica 39
Marissa Anzueto

Alegorías

Entorno a los movimientos sociales y la educación ambiental. El caso de la defensa de las tierras de Mezcala, Jalisco 47
Rocío Martínez Moreno

Eufonía Ambiental

Roberto Blanco / Jorge Eliézer 53

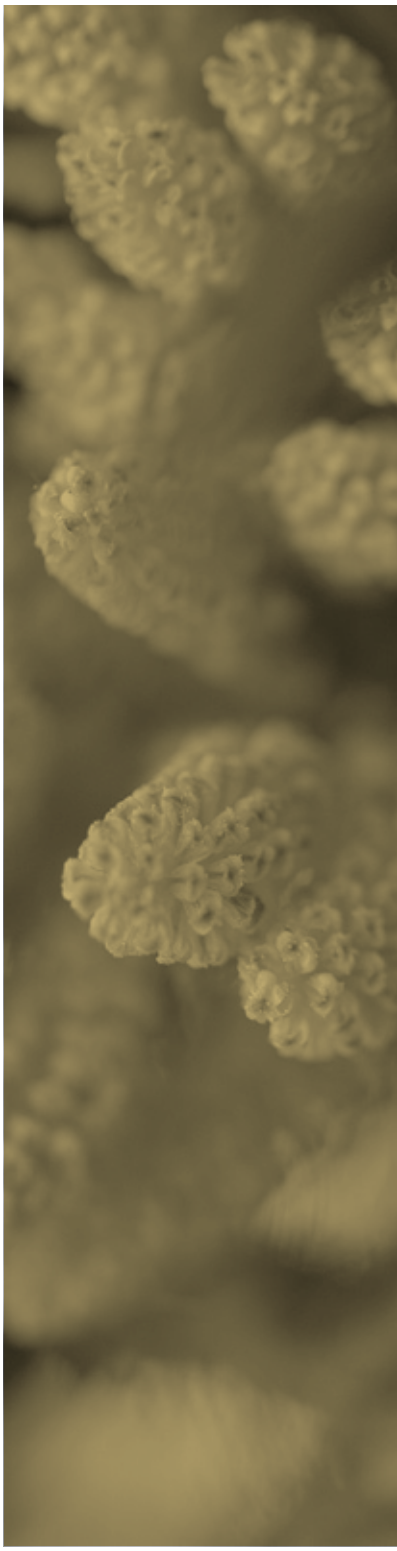
Relatos Frescos

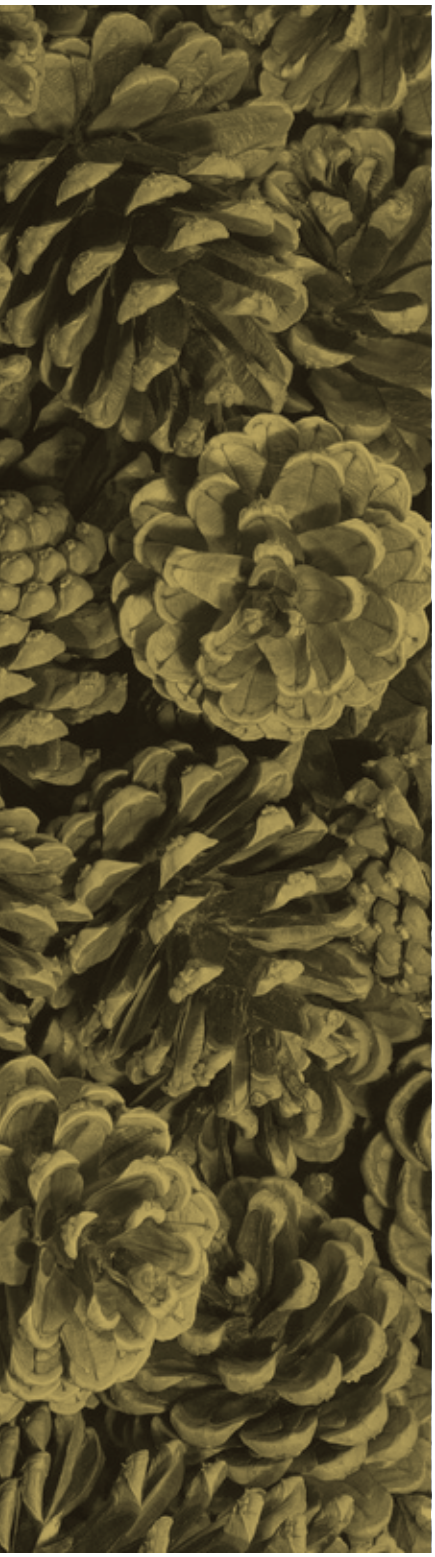
1. Indicadores para medir la contribución de las IES a la sustentabilidad 54
Complexus 2015

2. Educacion Ambiental, enseñanzas prácticas para el nivel medio superior 54
Adelina Espejel 2015

3. Territorios en disputa. Despojo capitalista, luchas en defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emancipatorias para América Latina 55
Claudia Composto y Mina Lorena Navarro (compiladoras) 2014

4. La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México 56
Édgar González y Miguel Ángel Arias (coordinadores) 2015



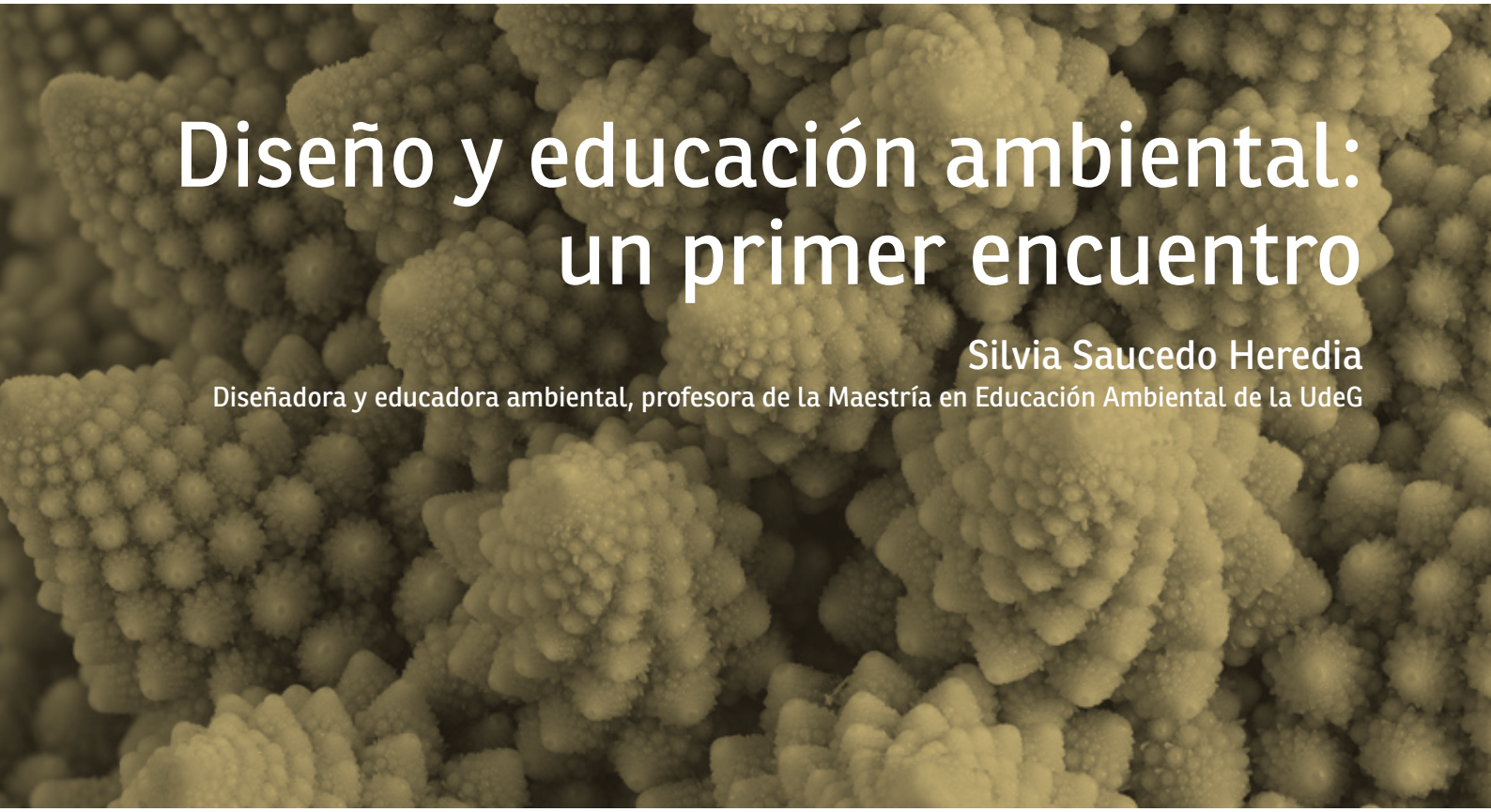


Editorial

Una de las fuerzas de la educación ambiental radica en su deseo impetuoso por remozar el mundo a través de conocimientos renovados y de una ética que permita urdir tejidos de vida que nos liberen de las sombras que hoy dominan. Ello nos demanda inventar prácticas que fisuren los edificios emblemáticos del modelo civilizatorio prevaleciente, como la ciencia y la educación, entre otras dimensiones sociales que generan la "normalidad" occidental.

En tal sentido, para Ravetz y Funtowicz un reto fundamental es esculpir una ciencia que no le tema a lo impredecible, al control incompleto, a las interacciones múltiples y a la pluralidad de perspectivas legítimas, es decir, una ciencia postnormal. En algunos pliegues complejos de la realidad nacional, los desafíos inéditos empujan a que la educación ambiental asuma con valentía la incertidumbre que conlleva la práctica de estos principios. Las iniciativas llevadas a cabo en este campo muestran tránsitos, muchos de ellos modestos pero valiosos, en cuatro sentidos: I) un viraje que va del deseo de objetivar la realidad a la aceptación de subjetividad investigativa, es decir, se asume que el mundo no sólo se conoce haciendo uso del pensamiento lógico, sino que puede ser comprendido, además, con el frontal empleo de las emociones y la espiritualidad, salvándonos con ello de la indiferencia y de la falta de compromiso; II) una traslación que va de la disciplina a la desdisciplina, lo que no significa echar abajo los andamios del conocimiento científico, sino abrir el diálogo a otras perspectivas y dejar que éstas permeen los procedimientos y la discusión en la investigación y la docencia; III) un recorrido que va de la preocupación centrada en el resultado de la investigación al énfasis por procurar un proceso de búsqueda que permita la articulación y el diálogo entre actores sociales y, finalmente IV) un recorrido de la "neutralidad científica" a la politización de la investigación, lo que significa construir comprometidamente distintas y mejores formas de habitar y no sólo de conocer el mundo y de relacionarse con la naturaleza.

En este contexto, el número cuatro de *Jandiekua* presenta diversas maneras, casi instintivas, de acercarse a la ciencia postnormal, advirtiendo que aunque los esfuerzos educativos incluidos en estas páginas proceden de una intención epistémica, metodológica y social muy diferente entre sí, encuentran una coincidencia política para labrar un conocimiento más pertinente para la transformación de los desoladores escenarios que presenta la realidad latinoamericana. Los autores incluidos nos muestran veredas que son una invitación a los lectores, para encender formas creativas de construir conocimientos que anulen los límites impuestos a la justicia social, a la equidad económica y a la gestión sustentable de los ecosistemas.



Diseño y educación ambiental: un primer encuentro

Silvia Saucedo Heredia
Diseñadora y educadora ambiental, profesora de la Maestría en Educación Ambiental de la UdeG

Resumen

Este artículo aborda algunas reflexiones sobre la urgente necesidad de abrir vetas de diálogo entre el diseño y la educación ambiental. Plantea, en términos generales, un análisis crítico de la implicación del diseño profesionalizado, dentro de la crisis ambiental global, y discute la problemática que significa formar diseñadores con perfil ambiental. Se formulan propuestas para rescatar lo esencialmente benéfico del oficio del diseño, para ponerlo al servicio del mejoramiento humano y el bienestar común –a la luz de una profunda ética ambiental– tomando como referencia los resultados de un estudio sobre la situación de la enseñanza del diseño en México.

Palabras clave: Diseño y educación ambiental, enseñanza del diseño ambiental en México, diseño ambiental, y currículum.

Abstract

This article raises some reflections on the urgent need to open up dialogue channels between design and environmental education. In general terms, this work addresses some critical issues of the involvement of professionalized design in the global environmental crisis and also discusses the issues of educating environmentally sympathetic designers. Furthermore, some proposals are put forward to rescue what is essentially beneficial from the practice of design and to sketch how to put that to the service of human improvement and common welfare; all the above in light of deep environmental ethics and based on the results of a recent study assessing the current situation of design education in Mexico.

Keywords: Environmental design and education, bachelor degree in environmental design.

Introducción

"El futuro es hoy una utopía", concluye el psicoanalista Alejandro Salamonovitz (2015, párr. 6) en una de sus más recientes publicaciones. La idea adquiere matices muy particulares si se lee en el contexto de nuestro campo: la educación ambiental (EA). Sabemos bien que hoy en día, la formación de profesionistas con alto sentido ambiental significa un problema de enormes magnitudes que con urgencia requiere ser atendido en toda su complejidad, sobre todo cuando hacemos consciencia de los desastrosos efectos que han generado algunas profesiones creadas bajo la inercia del desarrollo y el progreso; es decir, el papel que éstas han desempeñado dentro de la actual situación de crisis ambiental a escala planetaria.

En fechas recientes culminó un trabajo de investigación que realizó la autora, denominado *Hacia la ambientalización del diseño: un nuevo reto educativo en México*. En este trabajo se entablaba un nutrido diálogo con la EA, que permitió encontrar respuestas a una inquietud fundamental: ¿El diseño, como campo de conocimiento, es susceptible de ser intervenido por la EA? Esa búsqueda se convirtió en el motor que impulsó a estudiar con profundidad el rumbo de la enseñanza del diseño en nuestro país.

El momento histórico actual levanta fuertes sospechas sobre los modos de pensar y enseñar el diseño. **Los jóvenes diseñadores que egresan de las universidades no logran advertir del todo los signos de la inminente crisis por la que atraviesa el mundo. Señal quizá de la *ceguera cultural* que permite seguir fomentando una educación para el *diseño miope*** (Van der Ryn y Cowan, 1996): aquel que no reconoce ni hace frente a la complejidad del desastre ambiental, sino que sirve sólo a los intereses del mercado y del llamado progreso. Con una educación así, tan carente de conocimiento teórico-filosófico y de sentido ético, se pide a los estudiantes que tomen una serie de decisiones ignorando que sus determinaciones irremediablemente agudizarán el deterioro del equilibrio ambiental planetario, y comprometiendo las redes de vida existentes en su múltiples y complejas dimensiones.

Ante esta alarmante situación es necesario asumir una responsabilidad –como diseñadores, educadores y habitantes de este único planeta Tierra– para intentar contribuir en la recuperación de lo esencialmente benéfico del oficio del diseño, es decir, para ponerlo al servicio del mejoramiento humano y el bienestar común. Se pretende que se logren sentar algunas bases sobre las que puedan, en un futuro, cimentarse vías distintas de formación para el diseño: aquellas que partan de la re-apropiación del conocimiento, de aprender a cultivar el saber en la diversidad y de la plena consciencia de la imperiosa necesidad de actuar bajo una profunda ética ambiental.

¿Cuál podría ser entonces el rumbo adecuado para lograr la *ambientalización* de la formación de diseñadores en México? La multiplicidad de carreras de diseño que en los últimos años hemos visto proliferar, exige centrar el estudio en la educación que se ofrece en las universidades mexicanas. Ello conduce a lanzar preguntas como: ¿Qué tanto se ha logrado incorporar la dimensión ambiental en los programas de estudio de diseño en algunas universidades representativas de México? ¿Cuáles serían las líneas para propiciar la *ambientalización* de la enseñanza del diseño en nuestro país?

Para abordar estas preguntas, de inicio, es necesaria una inmersión en la historia del surgimiento de la profesión del diseño en México, a fin de conocer y analizar los encuentros y los desvíos que dieron pie a su desarrollo y formalización.

Con el estallido de la Revolución Industrial se establecería definitivamente el gran dogma de los tiempos modernos: la idea del progreso que se instaló en uno de los tronos más firmes de la era moderna (Ospina, 2009: 1994). Y el oficio del diseño, aunque incipiente, jugaría un papel clave en la modernización de la producción mercantil, al nacer como la profesión que vendría a transfigurar sustancialmente el hasta entonces tradicional campo de la producción artesanal, para impulsar rápidamente en el mundo occidental la propagación del nuevo modelo de producción industrial en serie y a escala masiva. Quedarían así permanentemente trastocadas las diversas manifestaciones culturales y formas de

organización social, económica, política, educativa y tecnológica mexicanas.

Bajo la fuerte inercia del pensamiento dominante de los siglo XVIII y XIX –pragmático, racional y utilitario que poco sabe del diálogo de saberes–, constantes reconfiguraciones serían impuestas al campo del diseño, coartándolo de tal manera que quedaría reducido básicamente a un asunto de transformación y de producción repetitiva, centrándose en resolver el funcionamiento técnico (Flores Magón, 2014). Así, el diseño y sus profesiones hermanas, al paso de pocas décadas se convertirían en lo que hoy parecen ser: siervos fieles del capitalismo, de un sistema socioeconómico cada vez más injusto y tirano, donde la dominación y la opresión son estrategias claves para apuntalar la racionalidad económica que predomina en el mundo.

Estudio hermenéutico sobre la enseñanza del diseño en México

Abonar al análisis anterior requiere indagar cómo ha sido tomada en cuenta e integrada la perspectiva ambiental en la educación para el diseño en México. En tal sentido fue necesaria una investigación cuyo diseño metodológico partió de la selección de una muestra representativa que incluyó al menos una institución por cada entidad federativa, a fin de seleccionar, en medida de lo posible, instituciones que evidenciaran la heterogeneidad de enfoques y abordajes del diseño.[1]

Se realizó una matriz de datos con 34 instituciones en total, de la que se desprende un total de 69 licenciaturas en diseño con diferentes ramas de especialización.[2] En este estudio se analizaron e interpretaron los programas de estudio, las descripciones de las carreras y los planes curriculares, a fin de comprender los sistemas de ideas que fundamentan el quehacer educativo de cada escuela y el rumbo por el que éstas transitan para lograr sus objetivos. Los resultados evidenciaron grandes discrepancias en cuanto a los enfoques, abordajes e intereses de las instituciones por integrar una perspectiva ambiental en sus propuestas. Al respecto se puede afirmar que prácticamente cada escuela tiene su manera de pensar, asumir y poner en práctica la cuestión ambiental. De ahí que se clasificaran a las licenciaturas en tres categorías de acuerdo con el grado de incorporación de la dimensión ambiental detectado: 1) ausencia de contenido ambiental, 2) indicios de contenido ambiental (con dos subcategorías: poco o mucho) y 3) integración profunda de una perspectiva ambiental. A continuación se presenta una síntesis de la clasificación final.

Tabla 1. Clasificación de los planes de estudio por indicios de contenido ambiental

Ausencia de contenido ambiental	Indicios de contenido ambiental		Integración profunda de una perspectiva ambiental
	Poco	Mucho	
5 programas	43 programas	20 programas	1 programa

[1] Las instituciones analizadas fueron en su mayoría universidades públicas, pero cuando en la entidad federativa éstas no ofrecían la carrera de diseño se incluyeron universidades privadas, algunas *genéricas* (que ofrecen licenciaturas tipo *fast track*; carreras cortas enfocadas principalmente en la capacitación técnica o alguna especialización particular) y algunas instituciones representativas de sistemas de creencias concretos.

[2] Sin incluir los bachilleratos técnicos o la modalidad "Profesional Asociado".

Ante esta realidad educativa, en la investigación se asumió un posicionamiento ético-crítico que permitió señalar vacíos y contradicciones, pero también los aciertos y potencialidades encontradas en las carreras de la muestra. Al respecto, **es inquietante reconocer que se encontraron escasos programas que presentan una clara intención de *ambientalizarse*, a pesar de los indicios de contenido ambiental que muestran. Con este hallazgo queda sentado el precedente de la magnitud del trabajo que la EA y el diseño tienen pendiente por hacer conjunta y colaborativamente.**

Aunque de unos años a la fecha el discurso del medio ambiente se ha tratado de adoptar y adaptar en diversas escuelas de diseño, no todos los esfuerzos han sido suficientes. No en el sentido de "ambientalizar la institución de tal manera que su funcionamiento resultante se oriente a fortalecer la sustentabilidad de los diversos procesos sociales sobre los que la universidad tiene algún impacto" (Riojas, 2000: 205). Una verdadera integración de la dimensión ambiental en la educación no puede darse en los términos actuales con los que la generalidad de licenciaturas se presentan; poco espacio queda para el pensamiento ambiental cuando la razón economicista impregna todos los discursos, espacios y acciones de la escuela. Se identifica así que la lógica del *performance* (De Alba en Arias, 2013), de hacer que el sistema imperante continúe funcionando y permanezca, de ser cada vez más competitivos, aún prima en las propuestas educativas analizadas. En consecuencia, la mayoría de las licenciaturas se revelan altamente impenetrables por el pensamiento ambiental.

Si bien se encontró en un buen número de planes de estudio una serie de referencias que hacen pensar que las escuelas, de alguna forma, consideran la cuestión ambiental dentro de sus programas, eso no significa que sea signo de una ambientalización propiamente dicha. En la gran mayoría de los programas no se logra una integración congruente y transformadora de la EA, dado que ésta ha sido reducida a requisito, moda o mero simulacro. En muchos casos, se hace referencia a la misma sólo para maquillar de verde a los planes de estudio, cumpliendo con un requisito moralmente implícito en la retórica académica y mostrando afinidad o inclinaciones por temas tan en boga como lo "ecológico", lo "sustentable" o lo "amigable con el medio ambiente". Esto evidencia que a pesar de los esfuerzos, aún no se logra dar pasos contundentes que conduzcan a una enseñanza del diseño transformada. La mayoría de las escuelas analizadas no cuenta con una base teórico-pedagógica sólida desde donde puedan comenzar a forjar puentes con la EA, o bien, sus enfoques y perspectivas de total alineación con el sistema predominante, impiden toda posibilidad de diálogo con ésta. Si la escuela (universidad o centro formativo) asume el desafío de transformarse radicalmente, necesita reconocer que el primer paso de este complejo y lento proceso es desenmascarar la lógica neoliberal que subyace a su pensar-hacer cotidiano. Si éste no es un objetivo central dentro de su labor, poco es lo que podrá aportar en la búsqueda de la transformación del actual modelo civilizatorio. Cuánto ayudaría a las escuelas comenzar por reconocer la necesidad de dejarse guiar por la utopía, de poner en marcha la construcción de una ética ambiental profunda, además de la revisión y el replanteamiento del sentido y el quehacer del diseño ante "la necesidad de reeducarnos frente a la naturaleza y frente a nosotros mismos" (Reyes, 2007: 77). Es por ello que detectamos tres cuestiones fundamentales e innegables por las cuales formar diseñadores ambientalmente significa hoy en día un enorme desafío.

1. El campo de trabajo del diseñador reducido a mercado socio-profesional

En el estudio se constató que la *oferta*[3] de carreras de diseño creció en México de manera desmedida y abrumadora con una heterogeneidad de enfoques y contenidos importante. Desgraciadamente, no se

[3] Le llamamos oferta para evidenciar cómo la jerga mercantil se cuela con sutileza en los discursos de las universidades. Al hablar de la educación en estos términos, implícitamente las universidades se asumen como escuelas empresa y legitiman el reduccionismo característico de la razón económica dominante. Así, el conocimiento queda reducido a mercancía y factor de producción y el alumno a consumidor y producto (Fors, 2010).

puede decir que a mayor cantidad, mejores planteamientos educativos para la disciplina. Por el contrario, el término *diseño* ha sufrido una grave vulgarización durante los últimos años y ha sido objeto de usos indiscriminados por parte de las propias escuelas, los medios de comunicación y otros sectores de la sociedad, provocando un desmejoramiento del campo.

Ciertamente es importante tener en consideración la existencia de aquellos factores externos que coaccionan la realidad universitaria y ciñen sus campos de actuación y autonomía. Los vertiginosos y diversos cambios mundiales le han impuesto a la educación en general, y la superior en particular, una serie de demandas y retos. Por ello, las escuelas de diseño, como dependencias internas de una universidad, generalmente se ven forzadas a acatar los lineamientos que esta última determina. Ejemplo de ello es la estrecha relación existente entre la agenda curricular de un buen número de escuelas de diseño con el mercado de trabajo. Esta situación particular obliga a reflexionar sobre qué tipo de demandas hacen los sectores empleadores (públicos y privados) al currículum universitario y si, por otro lado, puede aún tomarse como único o como criterio rector el análisis del mercado de trabajo, para el diseño de los planes curriculares (De Alba, 2003: 1997).

Aún así, es necesario señalar que la universidad, como gran promotora y guardiana de la producción y divulgación del conocimiento, tiene la obligación intrínseca de mantenerse atenta y revisar continuamente los parámetros, teorías y concepciones que determinan su *praxis* educativa. En este sentido, cabe hacerse la pregunta sobre cómo nuestras universidades se posicionan hoy en día, política, ética y epistemológicamente frente a la crisis ambiental y los retos que ésta nos plantea. Y, concretamente, **sobre lo que las escuelas de diseño necesitan hacer para asumir una ética de corresponsabilidad y buscar los caminos necesarios para la articulación de su quehacer con las necesidades de los seres humanos. Es decir, encaminar su andar por vías que verdaderamente busquen formar para el pensamiento utópico: osado, inédito y comprometido con mejores tiempos futuros.**

2. La homogeneización de los marcos de referencia del diseño

En la historia del diseño mexicano es posible detectar una serie de momentos críticos que determinaron la manera en que se formalizaría como profesión. Sin lugar a dudas, en su devenir ha imperado una *represión cultural* (Marcuse, 1970: 1953) que desembocó en la reconfiguración del sentido original y la función de conceptos tan ligados al diseño como *el arte*, *la artesanía*, *la estética*, *la belleza*, etcétera. Primero por influencia del racionalismo del siglo XVIII, después por el utilitarismo y el mercantilismo del siglo XIX –que ahondaron la brecha entre las educaciones artística y técnica– pasando por el nacionalismo de principios del siglo XX, que poco tiempo después sucumbiría ante la fuerte influencia del funcionalismo alemán. Cada época ha atestado golpes certeros a la identidad del diseño mexicano. Sin embargo, las escuelas de diseño no parecen darle la importancia debida a la urgente necesidad de desandar los pasos para deconstruir la cultura dominante y su peso en nuestra historia. Volver al pasado con mirada crítica les permitiría *re-conocer* los principios que las orientan, sus referentes y, dentro de todo ello, "el lugar que le dan al ser humano y a la naturaleza" (Fors, 2010: 17). Quizás esto marcaría una pauta para "re-encontrarse" con conceptos, tradiciones y culturas de México que podrían *re-significar* y transformar la manera de leer la vida desde nuestra geografía y nuestro tiempo.

Inquietantemente, en las escuelas del país aún impera el diseño estandarizado y globalizado, legitimado por los ideales de belleza importados de Europa y Norteamérica y que no reconoce, mucho menos respeta, la cultura, la diferencia, la dignidad y la salud de las comunidades humanas y los ecosistemas locales.

Por lo mismo, se hace hincapié en lo benéfico que resultaría, primero, que en la educación para el diseño se manifestara una amplia búsqueda por suturar los canales de vinculación con el arte. Las escuelas no deben temer al arte, por el contrario, necesitan abrazarlo e invitarlo a constituirse como un eje más dentro de la formación humana. Esto abre la puerta a otras epistemologías para la educación que no necesariamente fragmentan el quehacer del diseñador, sino

que recogen y ponen en comunión múltiples saberes y visiones. Y segundo, la incorporación de una estética amplia y coherente –comprendida más allá de las Bellas Artes– como puerta al conocimiento. Es decir, retomar la teoría estética para el diseño y hermanarla con la biología y la teoría de la evolución; que se nutra de la cotidianeidad, de lo propio, de lo mundano y de todos aquellos procesos vivientes que por naturaleza también son estéticos (Mandoki, 2013). En otras palabras, más allá de erigir muros, se trataría de "re-vincularse" con los afectos para re-erotizar la propia identidad a través del arte y una teoría estética renovada.

3. La marginación casi total del sentido ético del diseño

Las razones por las cuales los jóvenes hoy en día escogen carreras como el diseño suelen distar de ser la justicia social o el amor por el conocimiento, la búsqueda de la belleza o el cuidado y la conservación del entorno natural al que se vincula estrechamente nuestra existencia.

La gigantesca industria productora de bienes de consumo, le abrió al diseño en México un amplio y "prometedor" horizonte de acción y desarrollo. Sin embargo, es la que hoy también interviene para modificar las propuestas educativas de la disciplina, limitando el aprendizaje de los jóvenes a la adquisición de las habilidades que les permitan seguir abasteciendo los productos de consumo y servicios que demandan las minorías selectas y rectoras.

De ahí, por ejemplo, el creciente auge de carreras como el diseño de modas o publicitario, donde los estudiantes aprenden a aplicar estrategias de persuasión –de la mano de la mercadotecnia– para controlar los hilos con los que se manipulan los patrones de consumo y estilo de vida de nuestra sociedad.

Cuando la población es persuadida y victimizada por medio de la propaganda y la publicidad, para que deseche sus automóviles aunque sigan funcionando, la ropa para seguir las últimas tendencias de la moda y los aparatos electrónicos para sustituirlos por unos más novedosos, comienza a pensar que todo lo que le rodea es obsoleto. Y muy pronto llega a sentir que sus relaciones personales también son desechables y, en una escala global, países o incluso subcontinentes enteros parecen ser igualmente descartables (Papanek, 2003: 1995). Evidentemente, poco se puede esperar de un diseño tan despojado de sentido, de voz y de reflexión. Y que por ello se aleja diametralmente de la posibilidad de encontrar soluciones a los complejos problemas que deterioran la calidad de la vida humana y devastan la de muchas otras especies.

Habría que trabajar en redescubrir el verdadero sentido del diseño desde un enfoque crítico, tomando en cuenta las particularidades de la presente coyuntura histórica, para advertir con claridad "hacia dónde nos dirigimos y definir con nuestras acciones el rumbo por donde queremos ir" (Flores Magón, *op. cit.*: 25).

Diseño y Educación Ambiental

El campo de la EA latinoamericana –a pesar de estar en construcción– representa una sólida plataforma teórico-filosófica desde donde se impulsa una reforma de la educación para el diseño. Principalmente porque ésta propone y trabaja con base en cuatro ejes fundamentales:[4]

- Transformar de raíz el modelo de civilización.
- Resignificar las relaciones sociedad-naturaleza.
- Reencantar las relaciones con los congéneres y demás especies que habitan el planeta.
- Reconstruir las formas de conocer y construir el conocimiento.

En torno a éstos, la EA ha generado una serie de conceptos clave que, al ser incorporados en el pensamiento-acción, podrían dotarlo de nuevo sentido. Entre ellos se destaca la urgencia del *diálogo de saberes*, ese "antídoto contra la soberbia de la verdad única, absoluta y total […]" (Wilches citado por Hurtado, 2005: 198), para abrir canales de interlocución entre diferentes grupos, sectores sociales o incluso generaciones, respecto a la problemática ambiental y la educación. De esta manera, se trabajaría en común en

[4] Con base en lo señalado por Fors (*op. cit.*: 156-159).

la deconstrucción de los conceptos que han sido establecidos como únicos y universales. Por otro lado, la EA ha señalado la necesidad de incorporar la *complejidad ambiental*, una nueva forma de pensar y conocer propuesta por algunos pensadores (Morin *et al.*, 2006; Leff, 2000), para atender la crisis planetaria de una manera más integradora y compleja. Pero sobre todo, la EA latinoamericana resulta vital para la búsqueda de la *transformación social* (Fors, *op. cit.*) y de la *emancipación* (De Alba, *op. cit.*); cuestiones que se hacen presentes en "la constitución y formación de subjetividades, de identidades, de sentimientos, de posturas" (p. 26) propias e inéditas, congruentes con el entorno más cercano y el momento histórico presente. Desde esta postura, podemos afirmar que la EA es un *movimiento social y político*, en esencia, *revolucionario*.

Gracias al fructífero diálogo propiciado entre la EA y el diseño es posible emprender la búsqueda por un diseño del decrecimiento, de la comprensión de los límites (económicos, ecológicos, sociales), del entendimiento del propio territorio en la Tierra, de la apuesta por el gozo, de la sorpresa por la vida, de la celebración de la diversidad (que incluye las muchas maneras de resolver un problema que no sólo contemplan la razón), de las particularidades y los detalles, de retorno a la estética, de la búsqueda de la belleza y la satisfacción en la creación y la producción; un diseño en la escucha, en el silencio, en la contemplación y que busca la creación de espacios y formas de relacionarse con otras especies y entre los seres humanos mismos.

De esta manera, el diseñador *ambientalizado* sería capaz de decidir críticamente en qué proyectos involucrarse, asumiendo un alto grado de responsabilidad y compromiso social (Papanek, 2009: 1984) como principio rector en su trabajo. Se atrevería a implicarse en aquellos campos de intervención que hasta ahora han sido desatendidos –e incluso menospreciados– por la mayoría de los diseñadores y que constituyen una gran realidad donde podrían incidir benéficamente, desde una perspectiva humana, humilde, compasiva, solidaria y colaborativa; es decir, amorosa y conforme a una profunda ética ambiental. Entre esos campos destacarían:[5]

- La democratización del conocimiento y la información.
- El respeto a la salud y la vida digna.
- La protección de todas las formas de vida silvestre.
- La generación de tecnologías alternativas.
- El rescate del saber ambiental de los pueblos originarios.
- La vinculación con la realidad *grassroots*: los diversos mundos de las grandes mayorías sociales.

Pero para ello, el diseñador, obligado por su postura política, epistemológica y axiológica, tendría que optar por ubicarse al margen del mercado y deslindarse de sus demandas. De esta manera, su nueva tarea frente a los retos del siglo XXI sería llevar a cabo *transformaciones benéficas* para el entorno, la localidad y la región. Es decir, transformar adaptativamente, que no significa transformar por moda o a causa de una estética descontextualizada, sino en los límites de la resiliencia ecosistémica, con creatividad para reconstruir formas de convivencia con las tramas de vida y, con ello, aspirar a un mejor futuro de la cultura y los ecosistemas en relación.

Algunas últimas consideraciones

Se entiende que es largo y difícil el camino que las escuelas de diseño necesitarían recorrer para poner en marcha una profunda transformación de su labor. La inercia del pensamiento predominante impide que se propicie dentro de la formación de los diseñadores, una actitud de humildad, compasión, empatía y solidaridad. Por el contrario, "el modelo neoliberal, que viene pauperizando salvajemente a nuestra sociedad, ha enfrentado a nuestro pueblo, y especialmente a millones de jóvenes, con la crueldad de un mundo que no produce condiciones para su educación, salud, vivienda y bienestar" (Salamonovitz *op. cit.*, párr. 6). Por

[5] Con base en los campos de acción que Flores Magón ha identificado (*op. cit.*: 23-25).

ello, la crítica que se hace al diseño mexicano, la manera como se perciben los futuros diseñadores –formados ambientalmente– y las propuestas que se presentan al respecto, quizá resulten difíciles de aprehender y lleguen a ser objeto de desestimaciones y censuras, ante la imposibilidad de ser integradas al día con día universitario. Pero es necesario insistir en que son el resultado de un primer encuentro entre el diseño y la EA; son las primeras discusiones que requieren ser estudiadas y trabajadas concienzudamente por educadores, diseñadores y por toda persona interesada en continuar bordando, con mayor fineza, las luces y las sombras de las ideas puestas sobre la mesa.

Lo anterior en respuesta a la invitación de la EA al compromiso con un estilo de andar que requiere, en principio, un complejo y lento proceso de desaprendizaje, de autocrítica y de reconocimiento. Sin olvidar que, a pesar de las dificultades, como afirma Ospina (2009), en nuestras latitudes la tierra aún es fértil, pues resguarda las *semillas de futuro* que esperan germinar y crecer para ofrecerles a las nuevas generaciones un *espíritu de esperanza* (Van der Ryn y Cowan, *op. cit.*).

Bibliografía

De Alba, A. (2013). Pedacitos de futuro. En: Arias, M. A. (ed.) *La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Flores Magón, H. (2014). *El diseño como estrategia: interdisciplina y multilateralidad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Fors, M. E. (2010). *Escuela y educación ambiental en diálogo. El caso de SIGNOS secundaria y bachillerato*. (Tesis de pregrado, maestría) Zapopan: Universidad de Guadalajara.

Hurtado, M. (2005). Educación popular ambiental. En: *La profesionalización de los educadores ambientales hacia el desarrollo humano sustentable*. López-Hernández, E., Bravo Mercado, M. T., González Gaudiano, E. (coords.). México D.F.: ANUIES. Descargado del sitio http://www.anea.org.mx/docs/LaProfesionalizaciondeEducadoresAmbientales.pdf. Revisado el 10 de noviembre de 2014.

Leff, E. (2000). Pensar la complejidad ambiental. En: Leff, E. (coord.) *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI Editores.

Mandoki, K. (2013). *El indispensable exceso de la estética*. México: Siglo XXI Editores.

Marcuse, H. (1970: 1953). *Eros y civilización. Una investigación filosófica sobre Freud*. México: Joaquín Mortiz.

Morin, E. Roger, C. & Motta, R. (2006). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Ospina, W. (2009). La riqueza escondida. En: Reyes J. y Castro E. (comp.) *Urgencia y utopía frente a la crisis de la civilización*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Ospina, W. (2009: 1994). *Es tarde para el hombre*. Bogotá: Editorial Norma.

Papanek, V. (2003: 1995). *The Green Imperative. Ecology and Ethics in Design and Architecture*. London: Thames & Hudson.

Papanek, V. (2009: 1984). *Design for the Real World. Human Ecology and Social Change*. (2nd. Ed.) London: Thames & Hudson.

Reyes, J. (2007). Educación ambiental: rumor de claroscuros. En: *Antología del curso propedéutico de la Maestría en Educación Ambiental. Guadalajara*: Universidad de Guadalajara.

Riojas, J. (2000). La complejidad ambiental en la universidad. En Leff, E. (coord.). *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI Editores.

Salamonovitz, A. (2015). *Del silencio a la renegación. Reflexión psicoanalítica sobre la toxicomanía*. Descargado desde el sitio: http://www.tallerdeinvestigacionespsicoanaliticas.com/#!DEL-SILENCIO-A-LA-RENEGACIÓN-Reflexión-psicoanal%C3%ADtica-sobre-la-toxicoman%C3%ADa/c1eg7/552dcd1e0cf2d211fed44d38. Revisado el 7 de noviembre de 2014.

Van der Ryn, S. & Cowan, S. (1996). *Ecological Design*. Washington: Island Press.

Descolonizando el saber: la experiencia de la Universidad de la Tierra en Oaxaca, México

Mariana Reyes Carranza
Integrante de la asociación civil Respuestas Urbanas de Trabajo Ambiental Sustentable (RUTAS) y colaboradora del Museo de Ciencias Ambientales de la Universidad de Guadalajara

Resumen

El presente artículo hace una breve revisión de las nuevas formas de educación que, a través de la adopción de pensamientos indígenas, tradicionales o populares, vienen desafiando las herencias coloniales insertas en los modelos convencionales de educación, avanzando así hacia una descolonización del saber. En este sentido, el texto aborda críticamente un ejemplo concreto de educación intercultural que tiene lugar en la Universidad de la Tierra en la ciudad de Oaxaca, México.

Se trata de un esfuerzo por denotar cómo el pensamiento occidental promueve y legitima ciertos modelos de conocimiento, específicamente el científico, mientras que niega otras formas de construcción del saber. Finalmente, se expone el pensamiento indígena como una fuerza significativa para la disolución de la dicotomía cultura-naturaleza.

Palabras clave: Universidad indígena, post-desarrollo, conocimiento tradicional, descolonización del saber.

Abstract

This article briefly reviews new forms of education that by embracing indigenous, popular and traditional knowledge, have contested the colonial legacies within conventional models of education. In this line, the text presents the case of Universidad de la Tierra (University of the Earth), a grassroots initiative in the south of Mexico that integrates scientific knowledge and alternative knowledge derived from local social practices and cultural frameworks.

Approached from post-development theory and de-colonization literature, the article elaborates on how indigenous worldviews and epistemologies provide a convincing force for contesting the universalism of Western knowledge, as well as the nature - culture dichotomy.

Keywords: Indigenous university, post-development, traditional knowledge, coloniality of knowledge.

Unitierra, una universidad indígena

La Universidad de la Tierra (Unitierra) es un espacio en donde convergen el aprendizaje desescolarizado, el activismo político y la acción medioambiental. Con una fuerte influenciada por las ideas del filósofo austriaco Iván Illich, Unitierra ha encarnado una frontal crítica a la escuela moderna por considerarla un sistema que, más que formar individuos libres y críticos, produce ciudadanos pasivos al servicio del mercado y del Estado.

Como lo rememora Gustavo Esteva,[1] la creación de Unitierra respondió al consenso alcanzado durante el Foro Estatal Indígena de Oaxaca de 1997, en el cual se llegó a la conclusión de que el sistema educativo gubernamental no correspondía con las formas de vida y filosofías de las culturas de esta región. En otras palabras, la escuela oficial negaba las identidades indígenas al promover otro tipo de valores y formas de pensamiento. En este contexto, y en respuesta a un movimiento de desescolarización de las propias comunidades indígenas, Unitierra ofreció a jóvenes oaxaqueños un espacio para el aprendizaje autónomo y correspondiente a las realidades de sus comunidades de origen.

Así, Unitierra pronto se convirtió en "un lugar donde jóvenes y adultos de comunidades indígenas podían "aprender haciendo". Este proceso involucró una educación multidisciplinaria en el que se estudiaban ciencias y técnicas tan variadas como la agricultura urbana o la comunicación popular. A través de una estrategia de estilo libre, los estudiantes diseñaban sus propios programas de estudio, contenido y metodología con base en sus propias experiencias e intereses. Así, más que aprender de maestros en salones de clase, los jóvenes adquirieron conocimiento de los propios profesionistas en sus espacios de trabajo: abogados agrarios, parteras, geógrafos, etcétera. Bajo este esquema, los participantes de Unitierra obtuvieron competencias que les permitieron regresar a sus comunidades a contribuir con el bienestar de las mismas (Esteva, 2008, 2010).

[1] Pensador mexicano, intelectual desprofesionalizado y uno de los fundadores de Unitierra.

Actualmente, las actividades en Unitierra incluyen la implementación de talleres en comunidades indígenas rurales y barrios marginales urbanos. Con frecuencia, estos talleres involucran la construcción de estufas ahorradoras de leña, sanitarios secos, bici-máquinas y otras ecotecnias, o bien, el diseño de formas de autogestión económica y la consolidación de cooperativas. Todas las actividades son guiadas por la "acción-reflexión", es decir, la noción de que el aprendizaje es una actividad libre que emerge de la participación e interacción colectiva, en la cual la observación, la documentación y el diálogo son elementos fundamentales de un aprendizaje consciente. Además, en esta universidad se ha acuñado el término *investigación comunitaria*, una forma de organización a través de la cual se exponen las circunstancias inmediatas de las comunidades y se debaten las soluciones potenciales a los problemas que afectan sus territorios. En este contexto, las actividades antes mencionadas se desarrollan a través de la apropiación libre de aquellas técnicas que permitan transformar las realidades desfavorables de quienes se involucran en este ejercicio de "acción-reflexión". Es decir, **Unitierra no funge como una academia para la masificación de la tecnología ecológica, sino como un espacio para la socialización de alternativas e innovaciones que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de los involucrados, siempre bajo la guía de sus propias nociones de bienestar.** Ésta es una de las características que distinguen a Unitierra del actuar de organizaciones no gubernamentales y de otros esquemas que constantemente tropiezan en la reproducción de teorías y prácticas subordinadas a la hegemonía del pensamiento occidental.

Finalmente, una de las actividades más importantes de Unitierra es el Seminario "Caminos de la Autonomía", un ejercicio de diálogo abierto en donde cada semana se discuten y generan respuestas a las inquietudes de los participantes en torno a la situación política, social y ambiental que se vive en Oaxaca. En este espacio, la discusión conduce a la acción, y ahí toma vida una forma de empoderamiento de sus integrantes como agentes de cambio. A su vez, el seminario ha servido como punto de vinculación con otros movimientos indígenas en el resto de México y

Latinoamérica, articulando a la comunidad local con el entramado de resistencias globales ante los embates del sistema-mundo capitalista neoliberal.

Si bien Unitierra no se trata de un ejercicio de educación indígena purista, ya que no todos sus miembros pertenecen a grupos culturales tradicionales, el pensamiento y la organización colectiva de esta comunidad se perciben muy influenciados por creencias y prácticas sociales de los pueblos originarios. Así, a través de prácticas como el tequio –trabajo comunitario no remunerado–, o de nociones como la *comunalidad* y la *crianza mutua*, las dinámicas colectivas se oponen a los valores culturales de éxito individual altamente promovidos por el capitalismo.

Hacia el post-desarrollo

De manera generalizada, y retomando muchas de las ideas de Iván Illich, el pensamiento colectivo en Unitierra se ha visto orientado a cuestionar la concepción de desarrollo como sinónimo de crecimiento económico y de adopción de los estándares de vida de países industrializados. Dicha postura constituye una parte medular de la corriente conocida como post-desarrollo, a través de la cual teóricos como Arturo Escobar, Majid Rahnema, Wolfgang Sachs[2] y el propio Gustavo Esteva han detractado al desarrollo predominante por sus efectos perjudiciales a nivel global. Bajo esta óptica, el desarrollo ha sido definido como el objetivo que desde la etapa posterior a la segunda guerra mundial buscó crear las condiciones necesarias para la reproducción a escala global de los atributos de sociedades avanzadas: rápida urbanización, acelerado crecimiento económico, impulso tecnológico y agrícola y la adopción de modelos educativos y valores culturales modernos (Escobar, 2012; Esteva, 1987; Rahnema & Bawtree, 1997).

El post-desarrollo ha explicado al desarrollo como una articulación de conocimiento y poder, que a través del empleo de ideas, representaciones y discursos moldeó el entendimiento del "tercer mundo" como una geografía afligida por la pobreza, la desnutrición y el analfabetismo. En consecuencia, mediante su despliegue de autoridad, instituciones como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional se transformaron en aparatos de conocimiento que ejercieron influencia no sólo a través del flujo de recursos, sino mediante la construcción de la idea del "tercer mundo", privándolo de su auto-representación y dejándolo a merced de la construcción de la realidad a través del lente occidental. Así, la doctrina del desarrollo influenció tanto los imaginarios globales, que los nuevos Estado-nación en África, Asia y Latinoamérica aspiraron a la modernidad *qua* crecimiento ilimitado (Rahnema & Bawtree, 1997; Esteva, 1992). Esto conllevó la suposición de que la única forma para el Sur global de acceder al progreso era la intervención del rico Norte, legitimando así un nuevo y sutil colonialismo que configuró muchas de las actuales relaciones de explotación de recursos naturales, subordinación y dependencia financiera de un Sur periférico hacia un moderno y centralizado Norte.

Aún más, la adopción de la ideología del desarrollo tuvo consecuencias destructivas en la diversidad cultural del Sur global. Como Escobar (1997) ha subrayado, la mayor exclusión que propició el desarrollo fue justo de lo que su discurso clamaba tratarse: la gente. En otras palabras, **el desarrollo se convirtió en una doctrina vertical y tecnocrática en la que las culturas de se volvieron residuales, debiendo ser homogenizadas con la modernización del tercer mundo. Desde esta perspectiva, las formas de vida y concepciones del mundo de las culturas no-occidentales fueron despreciadas, invalidadas o consideradas como erróneas.**

En este contexto, y a través de una postura crítica ante la doctrina del desarrollo, el proyecto de Unitie-

[2] En 1992, Wolfgang Sachs y otros autores presentaron "El diccionario del desarrollo", una lectura del desarrollo como una doctrina indisociable de las falsas creencias del crecimiento económico y la explotación ecológica ilimitados. Posteriormente, en 1997, Majid Rahnema y Victoria Bawtree publicaron "The post-development reader" (El lector del post-desarrollo), a través del cual pensadores y activistas hicieron una frontal crítica a los efectos del desarrollo sobre la diversidad cultural global, simultáneamente abogando por aquellas formas de vida más humanas, cultural y ecológicamente respetuosas que actualmente se construyen alrededor del mundo.

rra ha pretendido otorgar un mayor peso a los saberes y conocimientos locales que abonan a la construcción colectiva del bienestar, anteponiendo sus propias narrativas a las definiciones de progreso y calidad de vida formuladas en los imaginarios burocráticos y en las agencias internacionales de desarrollo. Así, las prácticas participativas en Unitierra se han vuelto herramientas notables para el empoderamiento de sus actores como verdaderos agentes de cambio, desafiando los discursos dominantes donde la gente del tercer mundo se auto-concibe como inferior, subdesarrollada o ignorante (Escobar, 2012). En este sentido, las concepciones de la vida social como una competencia por la sobrevivencia, y del desarrollo como crecimiento económico ilimitado (Rahnema, 1997) se han visto desplazadas por las virtudes tradicionales de la solidaridad y la convivalidad, resultado en narrativas alternativas en torno al bienestar social. En resumen, el entender Unitierra en términos de post-desarrollo es notar que los participantes ven el progreso como un proceso arraigado en la interpretación de sus propias tradiciones históricas y culturales, más que como una definición racional y administrativa de expertos técnicos y burócratas (Escobar, 2012).

Desescolarizar en clave decolonial

En un esfuerzo por desinstitucionalizar la educación y liberar el ejercicio del saber, Unitierra ha develado algunas de las claves de lo que podría significar la construcción de una universidad decolonial, es decir, una universidad que, como lo ha definido Boaventura de Sousa Santos (2007), otorgue igual importancia a conocimientos no científicos, propiciando un diálogo epistémico entre diferentes formas de saber.

La descolonización –o decolonialidad– del saber ha sido ampliamente abordada en Latinoamérica por un grupo de pensadores que, retomando algunos fundamentos de la teoría poscolonial, han puesto sobre la mesa debates en torno a la colonialidad y la modernidad como dos sistemas estrechamente relacionados y mutuamente constituyentes (ver Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2007a, 2007b; Quijano, 2007; Walsh, 2007; Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). Así, el autonombrado grupo modernidad/colonialidad/decolonialidad (MCD), integrado por teóricos como Walter Mignolo, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Santiago Castro-Gómez, Arturo Escobar y otros, se ha enfocado en develar a la colonialidad como el lado oscuro de la modernidad, es decir, en detractar a la modernidad por su componente inherente de dominación de los otros.

En este sentido, el giro decolonial ha señalado que, si bien las antiguas colonias alcanzaron una independencia económica y política, el mundo no-occidental continúa sometido al modelo hegemónico de poder que se articula de acuerdo con las demandas del capital y siempre en beneficio de mundo europeo-norteamericano (Escobar, 2007). En otras palabras, a pesar de que durante los siglos XIX y XX las colonias americanas alcanzaron cierto grado de independencia de los imperios europeos, estas geografías permanecen subyugadas a una forma de pensamiento occidental eurocéntrico. Bajo esta óptica, la colonialidad ha implicado un control de la subjetividad y el conocimiento, es decir, mientras la hegemonía occidental ha posicionado al pensamiento eurocéntrico como universal, también ha ignorado, silenciado, o, en el mejor de los casos, considerado como folclóricos a otros tipos de pensamientos (Walsh, 2007). Por tal razón, defensores del paradigma decolonial han propuesto activamente el confrontar la racionalidad occidental homogeneizadora, promoviendo formas alternativas de pensamiento, incluyendo pensamientos indígenas, populares o subalternos. Así, en su labor intelectual, han insistido en la urgencia de una decolonialidad epistémica que le permita al mundo postcolonial desvincularse de la retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad. En este sentido, se ha clamado por una nueva comunicación intercultural, y por un intercambio de experiencias y significados entre etnicidades; "una comunicación que haga posible la transición de la universalidad del pensamiento occidental hacia una "pluri-versalidad" como proyecto universal" (Mignolo, 2007b: 499).

En un contexto educativo, la adopción del pensamiento indígena en Unitierra se ha reflejado a través de la concepción del aprendizaje como un proceso inherente a la interacción con el mundo, y no como el

resultado de un distanciamiento de éste para su observación y descifrado. Como Gustavo Esteva (2010: 122) lo ha señalado, "el término educación indígena es un oxímoron o una contradicción en términos: la educación es una noción estrictamente occidental y no puede ser separada del proyecto capitalista. El colocar el adjetivo indígena en la expresión significa, después de todo, subordinar la condición indígena al plan educativo, y convertirlo así en un aspecto secundario o marginal". Así, la educación en las culturas nativas es una parte más de la interconectividad de su vida social. Como afirma Rengifo (2010: 279): "en el pensamiento indígena, el vivir es lo que proporciona conocimiento, y no el reunir una serie de hechos *a priori* sobre la naturaleza de las cosas. En otras palabras, para conocer es necesario vivir".

Así, el paradigma decolonial, al apuntar hacia la promoción de formas de pensamiento no lineares, localizadas y no eurocéntricas, apunta también hacia un pensar ajeno a la distorsión epistemológica que concibe el conocimiento como un producto de la dualidad sujeto/objeto. Como Quijano (2007) expresa, el conocimiento es una relación intersubjetiva entre la gente para un fin particular, más que el resultado de relaciones externas entre un aislado e individual "sujeto" y un externalizado "objeto". Esta perspectiva de sujeto/objeto no es ajena a la dicotomía razón/naturaleza, pues el sujeto es el poseedor de "razón" mientras que el "objeto" es distinto por naturaleza; es decir, el objeto es naturaleza.

Es importante observar que las filosofías indígenas, como la comunalidad y la crianza mutua, logran desafiar muchas de las dicotomías epistemológicas del mundo occidental. Para el caso de la comunalidad, una concepción que define el mundo como una conjunción de humanos, naturaleza y deidades (Rengifo, 2010), ésta no únicamente refiere a las ideas occidentales de colectividad y cooperación, sino que plantea un cuestionamiento filosófico, moral e incluso espiritual sobre lo que conforma la propia esencia de la existencia, tanto humana como cósmica. Vista a profundidad, la comunalidad no sólo propone una unicidad ontológica, sino que derrumba las barreras que construimos entre campos del saber, ecosistemas, galaxias, cuerpo y mente, y concepciones del tiempo y el espacio (Meyer, 2010).

Por su parte, la *crianza mutua* ha sido explicada como el nutrir y ser nutrido en una relación de equidad que incluye a todas las entidades que habitan el cosmos (Rengifo, 2010). En las culturas indígenas, esta filosofía ha permitido desarrollar vínculos más horizontales con el mundo no-humano, perpetuando formas de diálogo que contrastan radicalmente con las relaciones de explotación ecológica que imperan en el razonamiento occidental. Así, desde la perspectiva de la *crianza mutua*, los ancestros, a través de sus prácticas de selección y cultivo, criaron al maíz desde sus primeras etapas (*teocintle*), mientras que éste crió a sus poblaciones alimentándolas y haciéndolas crecer. Es entonces una relación de reciprocidad y respeto lo que hoy mantiene vivos a los hombres y al maíz.

En el contexto de aprendizaje, ***la crianza mutua* es fundamental para entender las interrelaciones a partir de las cuales surge el conocimiento. Es decir, en oposición a la relación de sujeto-objeto promovida por el pensamiento occidental, la *crianza mutua* devela una relación de equidad entre humanos y no-humanos, a la vez que desafía la división ontológica entre hombre, naturaleza y conocimiento.** En la *crianza mutua*, los valores culturales, las creencias, las prácticas y costumbres no representan "obstáculos epistemológicos", sino que proveen de herramientas para evadir la abstracción en el proceso de aprendizaje (Smith, 2012). Por tanto, Unitierra se mueve hacia terrenos decoloniales en tanto que los sistemas culturales, mitológicos o emocionales no son vistos como superficiales, pre-científicos u obsoletos, sino que son fuentes legítimas de conocimiento, al mismo nivel que el saber científico (Castro-Gómez, 2007).

En este contexto, el giro decolonial, al señalar la gran responsabilidad de la ciencia moderna como factor agravante de la crisis civilizatoria, paralelamente ha insistido en la necesidad de que ésta se transforme, y, sobre todo, de que pueda vincularse y dialogar con otros marcos epistémicos, incluido el conocimiento indígena. De esta propuesta ha surgido el *diálogo de saberes*, un quehacer intercultural que boga por intercambios epistémicos entre la racionalidad tecno-científica y otros saberes/experiencias del mundo. En este sentido, propuestas de interculturalidad como la de Unitierra

han insistido en el *diálogo de saberes* como un esquema que no únicamente incorpore las cosmovisiones, historias y conocimientos indígenas dentro de los currículos de instituciones educativas, sino que logre promover acuerdos pragmáticos de colaboración para la producción y aplicación del conocimiento (Mato, 2009). En otras palabras, el *diálogo de saberes* es una ecología de saberes, es decir, una nueva forma de relación entre el conocimiento científico occidental y formas de saber derivadas de otras prácticas, racionalidades o marcos culturales. Como Boaventura de Sousa Santos (2007) menciona, el punto no es otorgar igual validez a todos los conocimientos, sino permitir una discusión pragmática de criterios alternativos para tal validez, mismos que no descalifiquen automáticamente aquello que no corresponda al canon epistemológico de la ciencia moderna. En suma, la "ecología de conocimientos" no es un asunto de oponer la ciencia a otros sistemas de saber, sino de desafiar su validez como exclusiva.

Conclusiones

A través de un ejercicio pragmático de aprendizaje desescolarizado, Unitierra ha logrado desafiar los pilares que han hecho de la educación convencional el anfitrión de la racionalidad tecno-científica, y de su inherente negación de otras formas de construcción del saber. En este sentido, Unitierra no sólo ha cuestionado los cimientos de una educación que reafirma el eurocentrismo epistémico, sino que ha rehuido a la adopción del pensamiento moderno racional como la única forma válida de entender el mundo.

Encarnando una crítica a la universalización del pensamiento occidental, Unitierra ha buscado extender las formas de conocimiento que son consideradas como legítimas y útiles hacia aquellos saberes ancestrales y conocimientos no científicos emergidos de otros marcos culturales. Además, difiriendo de las formas oficiales de educación autonombradas como educación intercultural, Unitierra ha rechazado el propio modelo de universidad al desconocer la división del conocimiento en áreas y resistir ante la creación de currículos universitarios o la emisión de títulos y certificados. En palabras de Illich (1996), Unitierra ejemplifica que no hay que confundir enseñanza con saber, ni promoción al curso siguiente con educación, ni diploma con competencia.

Quizás lo más relevante del esfuerzo de la Universidad de la Tierra ha sido su desprendimiento de la "escolarización" de la interculturalidad, es decir, el plantear que una universidad indígena no es aquella donde en lugar de inglés se enseña zapoteco o donde los asistentes exhiben el más colorido folklor de sus culturas, sino aquella donde los conocimientos ancestrales están siendo revividos, ayudando a disolver las exacerbadas dicotomías entre objeto y sujeto, entre sentir y pensar, y entre cultura y naturaleza.

El día de hoy, a más de diez años de su emergencia, Unitierra permanece como una invitación al despertar colectivo para un replanteamiento de los modelos de bienestar de acuerdo con los propios contextos culturales y locales. Anteponiéndose a las aspiraciones de supremacía antrópica y explotación ecológica de la racionalidad moderna, esta comunidad ha apuntado hacia formas más horizontales de vinculación con entidades no-humanas. Así, una concepción del mundo en la que el hombre es cultivador de maíz, y el maíz es cultivador de hombres, posiblemente envuelve muchas de las claves que permitan abordar la profunda crisis ecológica que ahora enfrentamos.

Finalmente, la iniciativa de Unitierra no ha florecido en un contexto próspero, sino que ha sabido permanecer activa a pesar de las constantes dificultades de autogestión y de las fuerzas estatales represivas de una Oaxaca constantemente convulsa por conflictos sociales. Así, en su desobediencia epistémica, Unitierra se ha transformado en un ejercicio subversivo por excelencia, es decir, en un esfuerzo que ha permitido plantear las más radicales reflexiones en torno al saber: ¿de dónde, para quién y con qué fines se crea el conocimiento? A través de estos planteamientos, Unitierra ha aceptado el reto de descolonizar la universidad, es decir, de volverla un espacio que otorgue igualdad de oportunidades a las diferentes clases de conocimiento, de manera que éstas se entrelacen en mayores debates epistemológicos, dirigidos a maximizar sus respectivos aportes para construir sociedades más justas.

Bibliografía

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes, en S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Escobar, A. (1997). The making and unmaking of the third world through development, en M. Rahnema & V. Bawtree (eds.), *The post-development reader*. London: Zed Books.

Escobar, A. (2007). *Worlds and knowledges otherwise 1: The Latin American modernity/coloniality research program*. Cultural Studies, vol. 21, núm. 2-3, pp. 179-210.

Escobar, A. (2012). *Encountering development: The making and unmaking of the Third World*. United States of America: Princeton University Press.

Esteva, G. (1987). *Regenerating people's space. Alternatives: Global, Local, Political*, vol. 12, núm. 1, pp. 125-52.

Esteva, G. (1992). Development, en W. Sachs (ed.), *The development dictionary: a guide to knowledge as power*, segunda edición. New York: Zed Books.

Esteva, G. (2008). *Reclaiming our freedom to learn, Yes! Magazine*.

Esteva, G. (2010). Beyond education, en L. Meyer & B. Maldonado (eds.), *New world of indigenous resistance*. Noam Chomsky and voices from North, South and Central America. San Francisco: City Lights.

Illich, I. (2006). La sociedad desescolarizada, en *Obras reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica.

Maldonado-Torres, N. (2007). *On the coloniality of being: contributions to the development of a concept*. Cultural Studies, vol. 21, núm. 2-3, pp. 240-70.

Mato, D. (ed.) (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Meyer, L. (2010). Introduction. A hemispheric converstion among equals, en L. Meyer & B. Maldonado (eds.), *New world of indigenous resistance*. Noam Chomsky and voices from North, South and Central America. San Francisco: City Lights.

Mignolo, W. D. (2007a) *Coloniality of power and de-colonial thinking*. Cultural Studies, vol. 21, núm. 2-3, pp. 155-67.

Mignolo, W. D. (2007b). *Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality*. Cultural Studies, vol. 21, núm. 2-3, pp. 449-514.

Quijano, A. (2007). *Coloniality and modernity/rationality*. Cultural Studies, vol. 21, núm. 2-3, pp. 168-78.

Rahnema, M. (1997). Introduction, en M. Rahnema & V. Bawtree (eds.), *The post-development reader*. London: Zed Books.

Rengifo, G. (2010). Education from inside deep America, en L. Meyer & B. Maldonado (eds.), *New world of indigenous resistance*. Noam Chomsky and voices from North, South and Central America. San Francisco: City Lights.

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*, segunda edición. London: Verso.

Sousa Santos, B. de (2007). *Another knowledge is possible: Beyond Northern epistemologies*. London: Verso.

Walsh, C. (2007). *Shifting the geopolitics of critical knowledge: Decolonial thought and cultural studies "others" in the Andes*, Cultural Studies, vol. 21, núm. 2-3, pp. 224-39.

La movilización socioambiental en Veracruz como fuente de aprendizajes

Gerardo Alatorre Frenk

Profesor investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.
Integrante de La Asamblea Veracruzana de Iniciativas y Defensa Ambiental (LAVIDA)

Resumen

Los procesos de activación comunitaria y ciudadana, ligados a la defensa de los ríos y de la buena gestión del agua, son ejemplo de cómo la experiencia de lucha es al mismo tiempo educativa. El artículo considera, en particular, la resistencia contra proyectos de presas hidroeléctricas en Veracruz y la movilización nacional por un buen gobierno del agua. En estos esfuerzos intervienen pobladores de comunidades rurales, organizaciones de base, estudiantes, académicos, ONG y artistas. Se abordan tres cuestiones: ¿Quiénes son esos actores que intervienen en estos procesos de aprendizaje compartido? ¿En qué espacios de acción y reflexión se producen los aprendizajes? ¿Cuáles son los saberes que se comparten y mutuamente se enriquecen en el proceso? La acción organizada en defensa de los ecosistemas y los derechos de las comunidades aparece así como un rico espacio de formación para quienes participan en ella.

Palabras clave: Movilización socioambiental ciudadana y universidad, encuentro de saberes.

Abstract

Citizens "and communities" mobilizations linked to the defense of rivers and sustainable management of water illustrate how those experiences are educational experiences. Specifically, the article deals with resistance against dam projects in Veracruz, Mexico, as well as with a citizen coordination aimed at water governance at a national level. Among those involved in such struggles we find rural communities, grassroots organizations, students, researchers, NGOs and artists. Three issues are addressed: Who are those who involve themselves in these shared learning processes? Where and when does this learning take place? And what kind of knowledge is being shared and collectively enriched during the process? Organized action to protect ecosystems and communities" rights appear as a very rich educational space for those involved.

Keywords: Environmental citizenship, socio-environment movements and university, dialogue of knowledge.

Introducción

Veracruz, con sus bosques y selvas, y sus abundantes y caudalosos ríos, es un territorio cada vez más vulnerable, social y ambientalmente; se encuentra expuesto a un golfo que, con el cambio climático, va acumulando energía térmica, la cual se descarga en forma de tormentas y huracanes cada vez más violentos y frecuentes. También sufre la voracidad de quienes ven en sus recursos y ecosistemas oportunidades de negocio. Veracruz es hoy un imán para quienes buscan obtener ganancias asociadas al control del agua, para mover turbinas y generar energía eléctrica, o para desarrollar la producción agrícola de biocombustibles, o para inyectarla al subsuelo, mezclada con diversas sustancias químicas, y así extraer gas de lutitas (o gas shale), o para trasvasarla hacia Monterrey o para administrar el abasto y saneamiento de agua en el marco de políticas privatizantes de los organismos operadores a escala municipal.

La agresión ambiental y social de este modelo extractivista está agravando los daños que históricamente han venido lastimando a las cuencas, y que se expresan en problemas como la erosión, la contaminación de los cuerpos de agua, su azolvamiento, los deslaves y derrumbes en las sierras, las inundaciones en la planicie costera y las crecientes dificultades de la gente para acceder al agua en cantidad y calidad adecuadas.

Este artículo adentrará en los procesos de movilización ciudadana contra los proyectos de presas en Veracruz, así como en torno a la generación de propuestas legislativas y de institucionalidad para un buen gobierno del agua a escala nacional, y para observar la dimensión educativa de dichos movimientos.

Los atropellos y la activación de la ciudadanía

Existen en Veracruz 112 proyectos de presas, ubicados principalmente en los ríos Bobos-Nautla, Jalacingo, La Antigua y Blanco. Frente a esta amenaza y a los procesos de privatización de la gestión del agua potable en los centros urbanos, la ciudadanía no se ha quedado de brazos cruzados. Con participación de las comunidades más directamente afectadas, de algunas organizaciones civiles y equipos académicos, y de estudiantes, artistas y otros actores aparecen iniciativas de resistencia. Dos luchas paradigmáticas son las que han surgido contra el Proyecto Propósitos Múltiples Xalapa (PPMX) y contra la presa El Naranjal.

En el primer caso, se trata de un proyecto de la transnacional brasileña Odebrecht para construir una presa sobre el río La Antigua, con fines de generación de energía eléctrica y provisión de agua a Xalapa. El proyecto prevé la construcción de una cortina de 100 metros de alto y 700 metros de longitud y un acueducto de 42 kilómetros para conducir 1 m^3/s de agua hasta la ciudad de Xalapa, venciendo un desnivel de 900 metros (de los 500 msnm del sitio de la presa a los 1,400 msnm de la ciudad de Xalapa).[1]

La llegada en 2010 a la zona de Jalcomulco de personas que dijeron estar haciendo diversos estudios alertó a la población. Nadie llegó a ofrecerles información sobre lo que estaba planeándose. Con participación de gente de varias comunidades, empresarios del turismo de aventura y fruticultores se conformó en 2011 el frente Pueblos Unidos de la Cuenca Antigua por los Ríos Libres, que asumió labores de obtención y distribución de información entre las comunidades de la cuenca y la coordinación de acciones de resistencia (jurídica y de presencia pública), en enlace con La Asamblea Veracruzana de Iniciativas y Defensa Ambiental (LAVIDA) y diversas organizaciones e instituciones.

Otra importante lucha es la de las comunidades que se oponen al proyecto de presa El Naranjal, sobre el río Blanco, en la zona de Córdoba. Como en el caso del PPMX, ni las autoridades ni la empresa proporcionaron información a las comunidades que resultarían afectadas, y nunca hubo procesos de consulta. Fue también similar la maniobra de distracción: la empresa aparece con distinto nombre en diversos momentos, o gestiona permisos bajo distintas denominaciones.[2] En 2011, los pobladores de Amatlán de

[1] El Golfo.info, 30 de octubre de 2013.

[2] Inicialmente la empresa se presentó como Proenermex y posteriormente como Protana o Agroetanol.

los Reyes obtuvieron información sobre el proyecto, pero desde 2008 la empresa ya había iniciado, con engaños, la compra de tierras.

De llevarse a cabo, el gasto del río se reduciría de 120 m^3/s a 2 m^3/s (SEMARNAT, 2010). El río sería desviado por un canal de más de 22 km, para mover turbinas que generarían hasta 370 megawatts de electricidad, haciendo de esta presa la más importante de Veracruz (Torres y Altamira, 2013).

En abril de 2011 se forma el Colectivo Defensa Verde Naturaleza para Siempre, en el que participan campesinos, trabajadores y profesionistas de siete municipios. Este colectivo asumió la labor de alertar a las comunidades, denunciar la violación de sus derechos humanos individuales y colectivos, y dar visibilidad pública a la amenaza que implica el proyecto de presa para los ecosistemas y las comunidades de la región de Amatlán de los Reyes.

En lo relativo a la lucha por un buen gobierno del agua a escala nacional, los esfuerzos ciudadanos se han enlazado en la Coordinadora Agua para Tod@s, Agua para la Vida, una red de académicos y organizaciones de la sociedad civil que se formó en 2012 y que, con apoyo de un equipo de juristas, ha formulado una propuesta de ley encaminada a garantizar el ejercicio efectivo del Derecho Humano al Agua, consagrado en la Constitución Mexicana desde ese año.[3]

En distintas escalas (nacional, regional o local) se da un enfrentamiento entre distintos paradigmas o modelos de gestión del agua. Uno tiende a concentrar poder político y económico, para abrir oportunidades de negocios a las corporaciones, bajo el amparo de las políticas neoliberales y frecuentemente con apoyo incondicional de funcionarios de gobierno; otro intenta descentralizar el poder (y el saber) para así construir una gobernanza del agua basada en criterios de participación social, equidad y sustentabilidad, capaz de ir enfrentando los muy diversos obstáculos que hoy impiden a amplios sectores de la sociedad ejercer su derecho al agua. Estos paradigmas están plasmados en dos propuestas de Ley General de Aguas que en febrero de 2015 ingresaron, para su análisis, a los recintos legislativos: la del gobierno federal, a través de la Comisión Nacional del Agua (CONAGUA) y la de Agua para Tod@s, Agua para la Vida.

De lo que resulte de estos procesos de debate y negociación en torno a las políticas de gestión del agua dependerá no sólo la posibilidad del pueblo mexicano de ejercer su derecho al agua, sino también, en gran medida, el futuro de nuestras cuencas, comunidades, ríos y de nuestro derecho a la salud y a la alimentación.

Encuentro interactoral, encuentro de saberes

La defensa de los ríos convoca a actores con distintas visiones. Hay pobladores que resultarían directamente afectados por una determinada presa, y se movilizan para evitarlo; estas oposiciones locales confluyen con sectores urbanos que también nos sentimos, en última instancia, afectados, pues somos habitantes de la misma cuenca o del mismo planeta. Lo que está en juego es global y local al mismo tiempo. Para cada vez más gente resulta evidente que el actual modelo de producción y consumo, de competencia de todos contra todos, de agresión a los ecosistemas de los que dependemos, ni lleva a la felicidad ni es factible: la Tierra ya está protestando de manera muy visible.

La población planetaria va en un tren que se dirige hacia el abismo; por su peso e impulso resultará difícil cambiar a tiempo el rumbo. El sentimiento de impotencia acecha todos los días. Pero al mismo tiempo brotan como hongos las pequeñas o no tan pequeñas victorias. Por ejemplo, resultó muy esperanzador, en el caso del PPMX, el abandono por parte de la transnacional Odebrecht de sus pretensiones.[4]

En luchas como las que se han venido dando contra los proyectos de presas sobre los ríos Pescados-La Antigua y Blanco, o en la construcción de capacidades legales, institucionales y organizativas hacia un buen gobierno del agua, lo político es a la vez educativo. Aunque no se habla de educación ambiental, ni

[3] Cf. http://www.aguaparatodos.org.mx

[4] Dado que no ha habido una cancelación oficial del proyecto, cabe preguntarse si tal retirada es sólo provisional.

de educación para la ciudadanía, la población participa de una u otra manera en los movimientos, con lo que amplía constantemente sus aprendizajes y se van formando al compartir saberes y al generar nuevos saberes sobre la marcha.

Las comunidades regionalmente organizadas para resistir han establecido alianzas y colaboración con diversos sectores, incluyendo organizaciones de derechos humanos. En el caso de Jalcomulco (una de las comunidades más decididamente movilizadas contra el PPMX) participan varios empresarios locales del turismo de aventura. Y en el de Amatlán de los Reyes (nodo de la lucha contra el proyecto de presa El Naranjal) cumple un papel importante la pastoral social.

En 2010 nace La Asamblea Veracruzana de Iniciativas y Defensa Ambiental (LAVIDA), como instancia de enlace entre varias organizaciones del estado de Veracruz, y a la vez como equipo de trabajo permanente, con sede en Xalapa.[5] LAVIDA ofrece acompañamiento a las comunidades más directamente afectadas o amenazadas por proyectos (presas, minas y otros), facilitando el acceso a la información relevante y a recursos jurídicos; promueve el intercambio entre organizaciones de base, civiles, académicas y gubernamentales; organiza información y la difunde a la prensa y la opinión pública; participa en eventos en la plaza pública, y asegura el ir y venir de informaciones y solidaridades con redes implicadas en luchas afines en México y en América Latina. LAVIDA es además el nodo veracruzano de la Coordinadora Nacional "Agua para tod@s, Agua para la Vida".

El movimiento socioambiental veracruzano aparece como un conjunto heterogéneo de luchas, grupos, organizaciones e individuos, con algún grado de coordinación entre sí y ligados en mayor o menor grado con comunidades rurales o urbanas. En este escenario polícromo, es en el transcurrir concreto de las luchas y en la interacción entre distintos tipos de actores y de saberes como se producen los procesos formativos.

Los espacios de aprendizaje

Xalapa, 10 de julio de 2011. Tiene lugar el 1er Foro Veracruzano contra las Presas, que permitió un primer intercambio de experiencias entre organizaciones de la zona de Jalcomulco, la Unión de Usuarios de Agua del río Bobos-Nautla, el Centro de Desarrollo Rural Quetzalcóatl (Atzalan) y grupos de la zona Amatlán-Fortín y de la Sierra de Zongolica. Un segundo foro se realizó en la población de Zongolica, en septiembre de ese mismo año, y un tercero en Amatlán de los Reyes, en diciembre.

Xalapa, 20 de mayo de 2014. Alrededor de 200 personas participan en el Coloquio "Agua para todos y todas siempre. Los retos de la gestión del agua en la región de Xalapa". Convocan a este coloquio un conjunto de instituciones académicas y organizaciones ciudadanas: la Universidad Veracruzana, el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, el Instituto de Ecología A.C., el CIESAS-Golfo, LAVIDA y varias organizaciones de la sociedad civil (OSC) ligadas al tema del agua en Xalapa.

En este espacio se logró conocer y debatir las visiones y propuestas de muy diversos actores, comenzando por los pobladores en resistencia frente al PPMX y profesionistas de las entidades convocantes e incluyendo a funcionarios de los tres niveles de gobierno: la Comisión Municipal de Agua y Saneamiento (CMAS), de Xalapa, la Comisión de Agua del Estado de Veracruz, la CONAGUA y la Comisión Federal de Electricidad. El evento captó la atención de los medios y permitió hacer evidente la falta de justificación del PPMX en términos de una supuesta necesidad de abastecer de agua a Xalapa.[6]

Orizaba, 7 y 8 de noviembre de 2014. Se lleva a cabo el foro "Áreas Naturales Protegidas: Conservación, gobernanza y control territorial en la región de las Grandes Montañas, Veracruz". En esta ocasión, en el equipo convocante, junto con la Universidad Veracruzana, el IIS-UNAM, LAVIDA y diversas OSC, figuran tres

[5] Participamos en LAVIDA estudiantes, académicos, profesionistas de organizaciones ciudadanas y artistas. Todo el trabajo es voluntario. Cf. www.lavida.org.mx

[6] El director de CMAS señaló que antes de cualquier obra para llevar agua a Xalapa es indispensable restaurar la red de distribución. Al respecto comentó que actualmente el 59% del agua que llega a Xalapa se pierde en fugas y en tomas clandestinas.

instituciones gubernamentales: la Secretaría de Medio Ambiente de Veracruz, la SEMARNAT y la CONANP.

Se convocó como expositores a activistas, funcionarios de gobierno, académicos, organizaciones de Amatlán de los Reyes, Orizaba y la Sierra de Zongolica, así como guardabosques del Parque Nacional Pico de Orizaba. Un miembro de la Cooperativa Tosepan Titataniske compartió la experiencia del Ordenamiento Municipal de Cuetzalan, Puebla, proporcionando así pistas para afianzar el control de las comunidades sobre su territorio. Durante la última sesión del foro se tomaron algunos acuerdos para asegurar el seguimiento de las conclusiones generales, y se formó una comisión mixta para ese efecto.

Estos eventos son ilustrativos del carácter pedagógico de la lucha socioambiental y de la forma como ésta puede fortalecer el tejido social, adquiriendo un alcance distinto al de otros eventos de índole académica o activista. Estas actividades y espacios fortalecen el tejido social porque se propicia la escucha entre actores disímbolos, que suelen estar a la defensiva unos de otros; se van diluyendo prejuicios y adquiriendo capacidades propositivas; y se transita de la confrontación al debate y del debate a la formulación de agendas compartidas.[7]

Además de estos foros y coloquios, muchos otros espacios y momentos de la vida social promueven el flujo de informaciones y los saberes, y la formación de nuevas visiones y voluntades: las marchas, los plantones, los mítines, las reuniones de trabajo, la publicación de artículos en revistas y periódicos, y otros. Un ejemplo que merece traerse a colación es el campamento que pobladores de la cuenca de La Antigua mantienen desde enero de 2014, para impedir el paso a cualquier entidad que pretendiera realizar obras o estudios en el sitio donde se construiría la presa del PPMX. En este campamento, donde se turnan comisiones de los distintos pueblos, se han llevado a cabo innumerables actividades de intercambio y eventos artísticos. Muchos jóvenes y no tan jóvenes han concurrido para dialogar y apoyar moral o materialmente la lucha.

También es digna de mencionarse la Marcha-Carnaval por los Ríos Libres y contra el Hostigamiento a los Defensores del Agua, realizada en marzo de 2014 en la ciudad de Xalapa, la cual congregó a una heterogénea multitud formada por estudiantes, campesinos, académicos y ciudadanía en general, para manifestar pública y lúdicamente el rechazo a los proyectos de presas en el estado.[8]

Era evidente reconocer la sorpresa entre quienes se asomaron a puertas y ventanas al paso de la marcha. Mucha gente interesada acudió a recibir folletos que repartimos con información sobre los impactos de las represas. En cuanto a los mensajes no verbales, cabe preguntarse cómo percibió la ciudadanía xalapeña la peculiar mezcla de gente de campo y de ciudad, coreando las mismas consignas, y la peculiar conjunción de lo reivindicativo y político con lo festivo.

Un indicador del potencial formativo de estos esfuerzos allende las fronteras es su inclusión en las recomendaciones que hizo el Tribunal Permanente de los Pueblos (ver, al respecto TPP, 2012), una entidad que se autodefine como "tribunal ético internacional de carácter no gubernamental, y que, como tal, examina las causas de la violación de los derechos fundamentales de los pueblos, determina si, en efecto, han sido violados tales derechos y, finalmente, denuncia ante la opinión pública internacional a los autores de dichas violaciones".[9]

El trabajo cotidiano de quienes se implican de una u otra manera en la lucha puede considerarse también formativo, ya que se requiere lo mismo formular un boletín de prensa que la revisión y análisis de manifestaciones de impacto ambiental. Estas actividades ofrecen ocasiones para aprender, trenzando saberes disciplinarios con saberes comunitarios arraigados en territorios y culturas específicas. Se desarrolla un interesante proceso educativo, cognoscitivo y político al ir articulando saberes y poderes de distintos tipos de actores.

[7] No se niega que en instancias gubernamentales en ocasiones subsista resquemor respecto a las organizaciones de la sociedad civil. Ni que en éstas siga habiendo a veces discursos antigubernamentales y antiacadémicos. Lo que resaltamos son pequeños pasos en una dirección que consideramos de suma importancia.

[8] Cf. https://www.facebook.com/events/1401003450164979/?ref=22

[9] http://www.tppmexico.org/que-es-el-tpp/. Revisado el 16 de octubre de 2014.

Los saberes que circulan y generan la movilización social

En la confluencia interactoral para defender las cuencas, los ríos y los derechos de las comunidades se abre la posibilidad de compartir saberes de muy distinto tipo, potenciándose éstos gracias a sus complementariedades. Así, se aprende sobre los ecosistemas de los que depende la calidad de vida; del funcionamiento de las cuencas, al escuchar, por ejemplo, a un geohidrólogo. Lo mismo que se entiende por qué en numerosas culturas en todo el planeta los manantiales, pozos y arroyos son sitios sagrados, y cómo de esta manera el territorio se carga de significados asociados a la reciprocidad, la gratuidad y el cuidado del agua, al escuchar a los más viejos de las comunidades. **Se observa que en estos procesos converge la visión científica de los ecólogos con los saberes y sabidurías de diversos pueblos originarios, especialmente cuando unos y otros, desde distintas perspectivas, constatan los riesgos que corre la especie humana por tener estilos de vida dañinos para las redes de vida.** Asimismo, los procesos de lucha ambiental dan oportunidad de dar a conocer la importancia cultural, ambiental y económica de los ríos; acercan a la gestión del agua desde un enfoque de cuencas; visualizan las estrechas relaciones entre lo local y lo global, y entre los temas hídricos y la alimentación, la salud, la energía, la seguridad de las poblaciones, la justicia; por medio de estos movimientos se constata el vínculo entre los intentos por controlar el agua y el desarrollo de proyectos mineros, de fracking,[10] de cultivo de agrocombustibles, desarrollos habitacionales y otros; se comprende qué es lo que está en juego en los intereses y estrategias de las corporaciones; y es posible analizar las políticas y los intereses que vienen determinando o incidiendo en las modalidades de gestión del territorio (políticas productivas, ambientales, agrarias, etc.).

Los reclamos y necesidades de la vida cotidiana se enlazan con reivindicaciones ciudadanas de mayor participación, mayor transparencia y mayor exigibilidad del derecho a la información y a la consulta (Martínez Esponda, 2014). En suma, los conflictos acerca de la gestión del agua aparecen como reflejo directo y elemento nodal de las tensiones políticas que se dan en torno al control de los territorios y los recursos naturales.

Sobre la marcha se pasa de la oposición a la propuesta, y aprendiendo sobre legislación, lo cual permite dar mayor solidez a las exigencias de derechos de distinta índole. Igualmente se va aprendiendo a interactuar de manera corresponsable con la ya mencionada gama de entidades que intervienen en los conflictos socioambientales: las instancias gubernamentales, las OSC, las organizaciones comunitarias de base, los investigadores, los estudiantes, la prensa, los religiosos y otros. En alerta por la creciente criminalización de la protesta social, se despliegan estrategias de capacitación en asuntos de seguridad para mejorar la protección al moverse en regiones donde los intereses corporativos pueden recurrir, como ya lo han hecho, a sicarios para obtener lo que desean, bajo el amparo, en algunos casos, de autoridades municipales coludidas.

De la misma manera, sobre la marcha en los procesos de defensa ambiental, se van encontrando maneras de pensar y actuar más estratégicamente, tanto en las organizaciones de pobladores afectados como en LAVIDA y en la Coordinadora Agua para To-d@s, Agua para la Vida. Ello implica estar atentos al cotidiano devenir de los acontecimientos, y a la vez desplegar acciones con una perspectiva de mediano o largo plazo. Se trata de aprendizajes que se van generando en las entidades y redes para una mejor organización interna y un enlace más fluido entre la reflexión y la acción.

[10] Término técnico que refiere a la fracturación hidráulica, como técnica de extracción de gas que comenzó en los años 40 y se ha popularizado desde 2007, después de su utilización masiva en Estados Unidos.

Epílogo

Esta revisión particular de las luchas socioambientales veracruzanas permite pensar en algunas características de los procesos educativos. Se trata de una educación en la que no hay educadores ni educandos: todos se forman sobre la marcha, en la lucha, lo cual ciertamente remite a Paulo Freire. Es en torno a las acciones y estrategias de articulación y construcción de poder ciudadano como fluyen y se procesan o traducen informaciones y saberes de distinta índole, origen y de distintos actores. Y donde se generan, a veces por prueba y error, nuevos saberes al enfrentar retos y situaciones problemáticas que van surgiendo en el camino.

Los aprendizajes que se dan en la lucha trascienden, con mucho, el ámbito racional o intelectual. Está implicado todo el ser, con emociones y anhelos. Y quizá el principal aprendizaje es el que permite mantener vivas las esperanzas en medio de la debacle ambiental, social y política que caracteriza a nuestro país en esta segunda década del siglo XXI.

Bibliografía

Decorme, M. (2014). Pueblos Unidos de la Cuenca La Antigua por los Ríos Libres. Suplemento *El Jarocho Cuántico*, año 3, número especial "Ríos y territorio; despojo y resistencias". *La Jornada Veracruz*, marzo de 2014, pág. 5.

Martínez Esponda, X. (2014). Los derechos humanos, la defensa de los pueblos y los proyectos de desarrollo en Veracruz. Historia de un desencuentro. *El Jarocho Cuántico, suplemento de La Jornada Veracruz*. Número especial "Ríos y territorio, despojo y resistencias", pág. 3.

SEMARNAT (2010). Manifestación de Impacto Ambiental del "Proyecto Hidroeléctrico El Naranjal" 30VE2009E0023.

Torres, B. & Jordi Vera, J. (2012). ¿Hacia dónde fluye la gestión del agua en Veracruz? *El Jarocho Cuántico*, suplemento de *La Jornada Veracruz*, julio de 2012, pág. 8.

Torres, B. & Altamira, S. (2013). Hidroeléctrica El Naranjal: por qué no darle luz verde. *La Jornada del Campo*, septiembre de 2013. En línea (enero de 2015) en http://www.jornada.unam.mx/2013/09/30/eco-e.html. Revisado el 7 de enero de 2015.

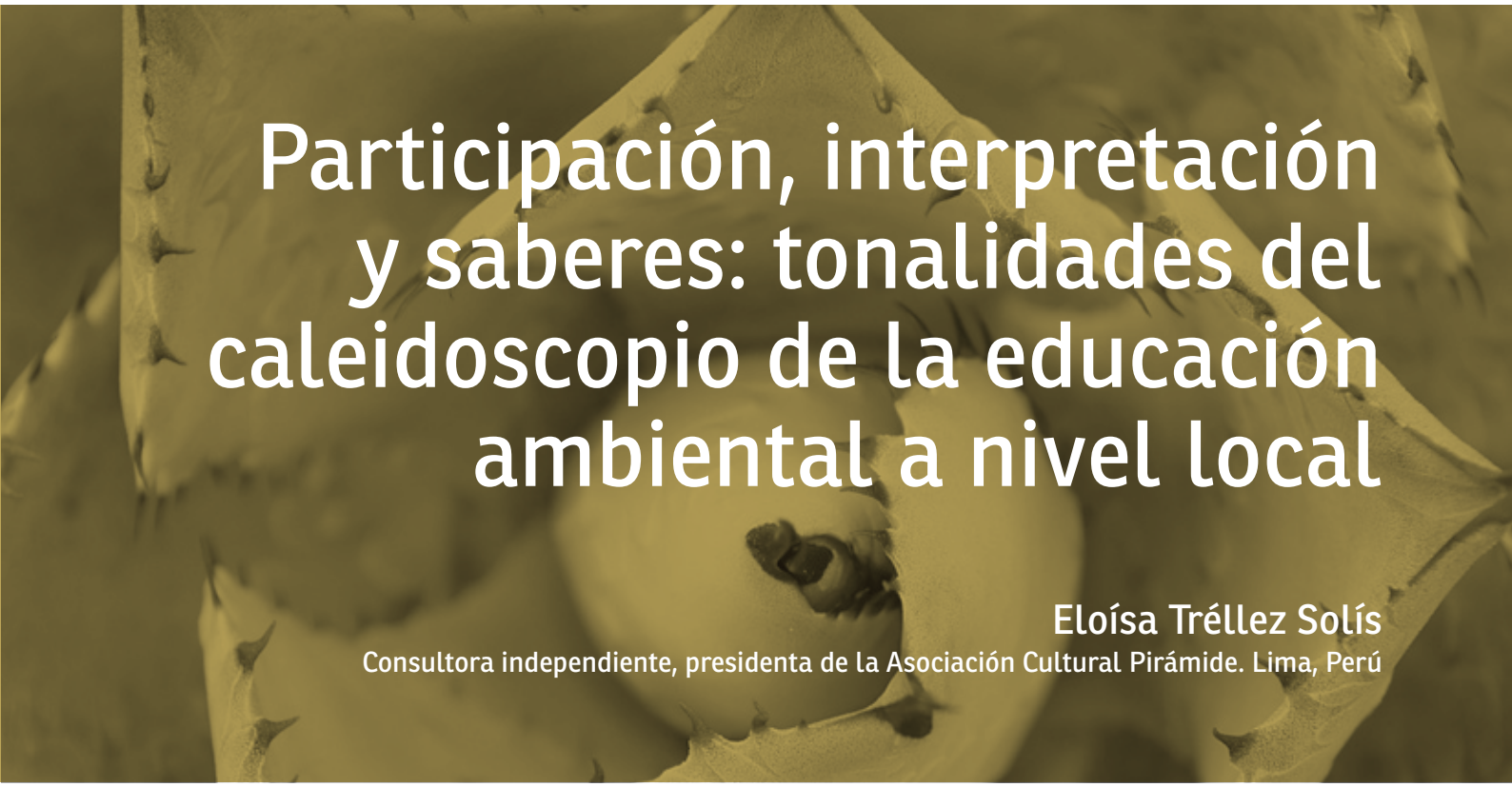
Torres, B., García, E. & Altamira, S. (2014). El Río Blanco y El Naranjal ¿Protección ambiental? *El Jarocho Cuántico*, año 3, número especial "Ríos y territorio; despojo y resistencias". *La Jornada Veracruz*, marzo de 2014, pág. 6.

Tribunal Permanente de los Pueblos (capítulo México) (2012). Dictamen final de la Pre-audiencia sobre "Presas, Derechos de los Pueblos e Impunidad". Mesa de devastación ambiental y derechos de los pueblos. En línea (enero de 2015) en http://www.tppmexico.org/wp-content/uploads/2013/04/Dictamen_final_preaudienciaPresasTPP.pdf. Revisado el 7 de enero de 2015.

Videos

PUCARL da a conocer avances de movilización contra presa en Jalcomulco. https://www.youtube.com/watch?v=do-3RAKY1Q28.

Marcha Carnaval por los ríos libres de presas en Veracruz-México. 14 de marzo de 2014. Kolectivo Espora. https://www.youtube.com/watch?v=kQle94edWs4.



Participación, interpretación y saberes: tonalidades del caleidoscopio de la educación ambiental a nivel local

Eloísa Tréllez Solís
Consultora independiente, presidenta de la Asociación Cultural Pirámide. Lima, Perú

Resumen

Este artículo presenta, en dos apartados, reflexiones que enriquecen y movilizan los alcances sociales, las concepciones y las metodologías de la educación ambiental actual. En el primero, se hace referencia a tres tipos de experiencias: de participación, a partir de la cual se construye la solidaridad y el sentido comunitario; de producción de saberes, donde tiene lugar el diálogo intercultural, y de los procesos de interpretación del patrimonio natural y cultural. En la segunda parte, se propone a la solastalgia como un elemento que debe ser considerado por la educación ambiental, al abordar los efectos personales de la degradación ambiental. Se reflexiona sobre los caminos para superar la tristeza que surge al vivir en un mundo envilecido, para recomponer el sentido de la vida y de la relación gozoza con la naturaleza.

Palabras clave: Participación comunitaria, diálogo intercultural y educación ambiental, solastalgia.

Abstract

This article outlines, in two sections, some reflections that enrich and expand the social scopes, conceptions and methodologies of environmental education. In the first section, we make reference to three different types of experiences: of participation, as a starting point for constructing solidarity and community sense; of knowledge output, where an intercultural dialogue takes place; and of the processes of interpretation of natural and cultural heritage. In the second part, we put forward the idea that solastalgia is an element that environmental education should take into consideration, in order to tackle the personal consequences of environmental degradation. Finally, we make several reflections on the potential paths to overcome the sadness that comes from living in a degraded world, which we think may help to restore the meaning of life and a joyful relationship with nature.

Keywords: Community participation, intercultural dialogue, environmental education, solastalgia.

El caleidoscopio y sus múltiples matices

Un caleidoscopio (del griego *kalos*-bello, *eidos*-imagen, y *skopeo*-mirar) es un sencillo y maravilloso artefacto que permite observar y disfrutar imágenes bellas, coloridas y cambiantes. Se construye con tres espejos planos que reflejan diversos trocitos transparentes y multicolores de vidrio, logrando una variedad extraordinaria de figuras y tonalidades, con el sólo hecho de realizar pequeños giros circulares.

Al igual que en un caleidoscopio, las imágenes hermosas y dinámicas de los procesos educativos ambientales van enriqueciéndose, moldeándose y danzando en la medida en que nos vinculamos estrechamente con procesos comunitarios y locales, con la conservación y la sustentabilidad, girando una y otra vez con nuestras propuestas y alternativas.

Podríamos indicar que nuestro caleidoscopio de experiencias ha estado constituido, entre otros, por tres espejos que reflejan diversos matices. Estos son:

El de la participación, la solidaridad y el sentido comunitario.
El de los saberes y el diálogo intercultural.
El de la interpretación del patrimonio natural y cultural.

Cada uno nos ha aportado una multiplicidad de elementos orientadores hacia la formulación de propuestas y la apertura de caminos que han permitido ampliar o revisar algunas de las perspectivas desde donde avizoramos o ejercemos la educación ambiental a nivel local.

Veamos algunos detalles de estos tres espejos y los efectos reflectantes que van iluminando nuestras reflexiones.

El espejo de la participación, la solidaridad y el sentido comunitario

La consideración más compartida en estos últimos años de trabajo dinamizador en el campo ambiental es que la participación se relaciona estrechamente con diversos métodos y propuestas movilizadoras, con la vinculación cercana con las comunidades y con la puesta en marcha de mecanismos destinados a lograr acciones conjuntas positivas para la Naturaleza, para las personas y para los grupos partícipes de los procesos.

Efectivamente, los educadores ambientales hemos impulsado durante muchos años acciones de investigación participativa, hemos realizado talleres y dado orientaciones metodológicas para propiciar la reflexión y la acción. Siempre con la mejor voluntad y con el esfuerzo centrado en el posible aprendizaje y la promoción de la participación. Se trataba de que todos, a través de esos métodos, asumieran su parte de responsabilidad y recibieran los beneficios consiguientes.

Pero, a partir de esas experiencias y mirándonos en este espejo del caleidoscopio multicolor, parece ser que la ruta efectiva a la participación tiene un camino principal: hay que volver a *ser y sentirnos comunidad*.

Comunidad de seres vivos, de seres sociales, de fragmentos cósmicos, partes constituyentes de numerosos *mandalas* culturales y naturales, en los cuales la clave se encuentra en la solidaridad, la colaboración y el apoyo mutuo entre las personas y con la Naturaleza.

El pensador austríaco Ivan Illich (2006) menciona en su obra *La convivencialidad* que la solución a la crisis ecológica está en que la gente comprenda que serían más felices si pudieran trabajar juntos y prestarse asistencia mutua. Esto, enmarcado dentro de un concepto básico al que Illich hace referencia en sus textos: la *eutrapelia*, la broma amable, la capacidad de aportar a los procesos con buen humor, con ingenio y alegría (recordemos las *Novelas ejemplares* de Cervantes).

El investigador ruso Piotr Kropotkin (1902) plantea en su obra principal que la *ayuda mutua* es parte sustancial de la evolución de la sociedad humana. Señala que "la inclinación de los hombres a la ayuda mutua tiene un origen tan remoto y está tan profundamente entrelazada con todo el desarrollo pasado de la humanidad, que los hombres la han conservado hasta la época presente, a pesar de todas las vicisitudes de la historia".

La solidaridad es, así, uno de los elementos fundamentales de la participación y del sentido comunitario. El ayni, la minka y, en general, los trabajos colectivos de algunas comunidades ancestrales representan

formas participativas sustentadas en un sentido solidario y de mutua reciprocidad. La participación aparece también en ciertas reglas colectivas, como el pago a la tierra, las ofrendas y las diversas expresiones de respeto hacia la Naturaleza.

Asimismo, la participación forma parte del proceso de recuperación de los saberes y de fortalecimiento de las identidades. Juan García, representante de las comunidades afroamericanas del Ecuador, manifiesta que "el que aprende del otro es para servir al otro que aprende" y expresa su función como transmisor de la tradición explicando la tarea que desarrolla:

> "Poder hablar con la gente, recibir sus ideas colectivas, sus pensamientos comunes, meter todas estas palabras en mi cabeza y soltarlas luego. Pero cuidando siempre que al devolverlas a la comunidad, sea lo más cerca del mandato ancestral. No puedo decodificarlas, no puedo sacarlas del contexto colectivo, no puedo hacerlas personales" (citado en Patiño, 2002).

En este sentido, el trabajo participativo que conduce a la recuperación de saberes y al fortalecimiento de las identidades, implica una especial generosidad, un desprendimiento intelectual individual, pues como indica Juan García "yo siempre estoy diluido en el discurso colectivo (…). Cuando se tiene que construir algo, los liderazgos no tienen que ser individualidades" (Patiño, 2002).

Es la base del sentido comunitario y la visión de formar parte de un todo.

El espejo de los saberes y del diálogo intercultural

Tenemos una sensación de urgencia ante la pérdida de saberes, ante la desaparición de los sabios y sabias que los detentan, ante una fantástica colección de conocimientos que no habíamos valorado y que se hallaban sumergidos bajo la discriminación ejercida por las llamadas ciencias occidentales y por los supuestos poseedores indiscutibles del saber.

La escueta y rotunda afirmación del "no es ciencia" fue abriendo una brecha profunda entre unas y otras formas del conocer.

De manera muy clara y oportuna, el Principio 11 del documento Enfoque por Ecosistemas,[1] elaborado por la Secretaría del Convenio de Diversidad Biológica en el año 2004, señala que "deben tenerse en cuenta todas las formas de información pertinente, incluidos los conocimientos, las innovaciones y las prácticas de las comunidades científicas, indígenas y locales", agregando entre sus directrices principales que se deben desarrollar mecanismos apropiados para documentar y ofrecer, de modo más amplio, información de todas las disciplinas (ciencias naturales y ciencias sociales incluidas) y de todos los sistemas de conocimientos pertinentes, en particular los que se basan en las prácticas locales y tradicionales.

Este señalamiento acerca de la existencia de diversos *sistemas de conocimientos* abre una puerta de especial importancia para forjar el respeto mutuo entre los saberes, y permite albergar esperanzas en la realización de verdaderos diálogos de saberes.

El diálogo intercultural requiere basarse en planteamientos horizontales. No se trata de que la ciencia occidental "valide" los saberes ancestrales. Se trata de armonizar formas del conocimiento, cuyas bases y experiencias son distintas y pueden complementarse. No pueden ni deben fusionarse sino enriquecerse mutuamente.

Para ello es clave que la llamada ciencia reconozca que no es universal y absoluta, con una buena dosis de humildad, y es necesario que los saberes ancestrales se recuperen, revaloren y potencien.

El diálogo intercultural requiere el re-conocimiento del otro, prescindiendo de todo condicionamiento.

Reconocer al otro implica también un autoconocimiento, una identificación que re-conozca los límites propios y nos ayude a comprender que las diferencias son constructivas y nos pueden conducir a nuevos aprendizajes y al crecimiento.

[1] https://www.cbd.int/doc/publications/ea-text-es.pdf. Revisado el 12 de septiembre de 2014.

¿Quiénes son los ancestros, de los que heredamos esta sabiduría? En una de sus conferencias, el poeta y novelista nigeriano Ben Okri señaló que "los continentes son metáforas y todos tenemos un África dentro, que debemos redescubrir y mirar con amor para sanarla".[2] Cada persona lleva en sí misma una herencia no siempre reconocida, que se hace presente en las cosmovisiones, en ese conjunto articulado de saberes y creencias que nos ayudan a explicarnos el mundo, forjando diversos modelos interpretativos de la realidad, de las diversas realidades.

Es preciso examinar nuestras respectivas cosmovisiones, profundizar en nuestras identidades, trascender nuestro pensamiento y nuestros saberes hacia los ancestros que nos los legaron, desde diversos ámbitos de la cultura y de la geografía. Así podremos escuchar, reconocer y respetar al otro a partir de nuestra propia esencia, con una mirada intercultural y constructiva.

El espejo de la interpretación del patrimonio natural y cultural

El patrimonio natural y cultural es una posible fuente de desarrollo local. Y su interpretación, como lo señala Jesús de la Osa (2006), "es una herramienta para acercar el patrimonio natural y cultural de nuestra tierra a nuestros vecinos y a los turistas que nos visitan, en beneficio de todos: habitantes, visitantes y territorio".

Según la Asociación de Interpretación del Patrimonio (AIP), se trata de un proceso creativo de comunicación, entendido como el "arte" de conectar intelectual y emocionalmente al visitante, con los significados del recurso patrimonial o lugar visitado. Por lo tanto, es una disciplina que posee una amplia gama de pautas y directrices metodológicas para la comunicación con el público, para la presentación del patrimonio *in situ* a ese público, y para transmitir un mensaje que impacte y, en lo posible, trascienda el hecho de la visita.[3]

Hay un nexo evidente entre la interpretación del patrimonio natural y cultural y las actividades educativas y de comunicación ambiental, aunque cada una de ellas tenga sus propias especificidades.

Los procesos formativos en interpretación del patrimonio significan un aporte importante para la recuperación y revaloración de los saberes comunitarios, puesto que sólo es posible interpretar –revelar– de manera auténtica los significados del patrimonio si se tiene claridad y cercanía con las comunidades, sus manifestaciones culturales y su nexo vital con la naturaleza.

La interpretación del patrimonio ofrece una gran oportunidad para el acercamiento a las propias culturas y a las manifestaciones naturales en un espacio y tiempo determinados. Al buscar formas alternativas para revelar los propios significados, los pobladores deben interiorizar sus percepciones, sensaciones y sentidos, reconociendo los matices de su patrimonio. Esto forma parte de un proceso que conduce, sin duda, al mejoramiento de la autoestima, al reconocimiento de las propias comunidades.

Este espejo refleja las tonalidades de cada grupo humano, de su hábitat y su entorno natural y cultural, y muestra de manera creativa la múltiple coloración interpretativa de las miradas hacia el patrimonio natural y cultural.

La creación de un sendero interpretativo, su señalética, sus mensajes, las imágenes, los mitos y leyendas y los diversos detalles de sabiduría, emoción y amor que se desea compartir con el visitante, son la respuesta de una valiosa interiorización comunitaria sobre su propio patrimonio y puede convertirse en un aporte interesante al desarrollo local, articulando temas de conservación con el potencial del turismo biocultural y la búsqueda de rutas creativas para la expresión de las comunidades.

[2] Ver citas de la conferencia de Ben Okri en http://www.casafrica.es/detalle_notas_prensa1.jsp?DS13.step=3&DS13.PROID=228028

[3] Ver detalles en http://www.interpretaciondelpatrimonio.com

De la solastalgia a la búsqueda de sentido y la recuperación de la memoria

La memoria
es el último tacto
el primer beso
el monte intacto
(Espinosa, 2005)

Es evidente que estamos en un momento signado por la solastalgia, por el dolor que expresa la pérdida del entorno natural que resulta deteriorado o convertido en un espacio contaminado, debido a causas naturales o artificiales. Esta palabra se deriva del latín *Solacium*-solaz, consuelo, o lugar donde se halla descanso y el cuerpo y el espíritu se recrean, y del griego *algia*- dolor. La solastalgia podría entenderse también como el pesar originado por los cambios negativos que se perciben en un lugar que antes era confortable y proporcionaba descanso.

Tiene, sin duda, un nexo con la nostalgia (*nostos*-regreso, *algia*-dolor), ese sentimiento de pesar que surge al perder lo que se tenía o al viajar lejos de un lugar que se siente familiar y es querido.

Según el filósofo australiano Glenn Albrecht, quien acuñó este término, estamos en la edad de la solastalgia,[4] esa forma de nostalgia que se sufre aun cuando se esté en casa, y que se deriva de la transformación negativa del entorno habitual, influyendo en el sentido de identidad y de pertenencia a nivel individual y comunitario.

Esta sensación de pérdida y dolor se manifiesta también en el llamado Trastorno por Déficit de Naturaleza (TDN).[5] La sociedad de consumo nos conduce, cada día con mayor énfasis, hacia un vacío existencial, que en el fondo se convierte en una carencia de sentido. Y debemos buscar y encontrar vías para re-encontrarnos.

Dice Edgar Morin (1999) que "somos el resultado del Cosmos, de la naturaleza de la vida, pero debido a nuestra humanidad misma, a nuestra cultura, a nuestra mente, a nuestra conciencia, nos hemos vuelto extraños a este Cosmos que nos es secretamente íntimo (…). Todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana".

Cada espejo del caleidoscopio nos brindó tonalidades, imágenes multicolores y sentimientos en los diferentes instantes del proceso, llevándonos gradualmente a concluir que se trata, simplemente, de la búsqueda de sentido y de la recuperación de la memoria, en una fusión tiempo-Naturaleza-nosotros.

Para recuperar el sentido se requiere ser parte y participar, situándonos en un espacio y tiempo que nos trascienda, con una visión universal ubicada en lo local. La trascendencia se experimenta cuando nos consideramos parte de una forma concreta de humanidad, de una colectividad, de una cultura y de una historia, si nos experimentamos como parte de un orden universal, como parte de la Naturaleza y de un proceso histórico.

Es entonces importante buscar el fortalecimiento de las capacidades y de las sensibilidades de modo que podamos experimentar nuestra vida como parte de una totalidad mayor que nos dignifique, nos dé significado y nos renueve. Sentirnos inmersos en un estado de conexión, de pertenencia y de cuidado. En síntesis, sentirnos libres, con capacidad para elevarnos por encima de las condiciones existentes y trascenderlas.

Tal como lo señala Kahlil Gibran (2009): "Seréis en verdad, libres, no cuando vuestros días estén libres de cuidado ni vuestras noches de necesidad y pena, sino más bien cuando todo aquello rodee vuestra vida y, sin embargo, os elevéis sobre ellas, desnudos y sin ataduras".

Se trata, así, de asumir un sentido pleno de responsabilidad como parte de la vida, de la Naturaleza, del colectivo humano y del Universo, aportando armonía, emoción y alegría. Trascender para percibir lo universal en el disfrute de lo local.

La búsqueda de sentido tiene que ver también con la recuperación consciente de los sentidos, en especial del tacto, que se encuentra distribuido por todo nuestro cuerpo, en toda la piel. Y, lo más maravilloso, se relaciona con la memoria.

[4] http://theconversation.com/the-age-of-solastalgia-8337

[5] Ver los trabajos de Richard Louv sobre TDN en http://richard-louv.com

La memoria de la piel lleva en sí las caricias recibidas en nuestros primeros días en el Planeta, los cariños y los contactos amorosos que nos van diseñando como seres naturales y sociales. El poder armonizador y curativo del tacto, de los abrazos, sigue siendo una de las manifestaciones de nuestro arraigo con la Naturaleza y con los seres humanos. La memoria, como lo indica la poeta ecuatoriana María Fernanda Espinosa, es el último tacto, el último beso, el monte intacto...

Es clave, entonces, recuperar la memoria y retomar con-tacto. Volver a tocar, tocar-nos, palpar nuestras raíces, buscar nuestras identidades sintiendo la tierra bajo los pies. Aprendiendo a recoger con ello las memorias de las costumbres y los tiempos, como lo relata Eduardo Galeano (2005):

> Alfredo Mires rescata las tradiciones de Cajamarca.
>
> Hace años, cuando Alfredo estaba empezando a recoger la memoria de las costumbres y los tiempos, los campesinos le propusieron algunos temas de trabajo:
>
> El eclipse,
> la lluvia,
> la inundación,
> la niebla,
> la helada,
> el ventarrón,
> el remolino.
>
> Alfredo asintió: Ah, sí –dijo–. Fenómenos naturales.
>
> Nadie respondió.
>
> De callada manera, le estaban diciendo que tal cosa no existe en Cajamarca.
>
> Con el tiempo, Alfredo aprendió.
>
> Aprendió que el eclipse ocurre porque el sol y la luna son una pareja que se llevan mal, sol de fuego, luna de agua, y cuando se encuentran, se pelean, y el sol quema a la luna o la luna moja al sol y lo apaga por un rato;
> y aprendió que la lluvia es hermana de los ríos;
> que por los ríos corre la sangre de la tierra,
> y hay inundación cuando la sangre se derrama;
> que la niebla se mata de la risa burlando a los caminantes;
> que la helada es tuerta, y por eso quema los cultivos por un solo lado;
> que el ventarrón se relame comiéndose las semillas sembradas en luna verde
> y que el remolino da vueltas porque tiene un solo pie.

Al recuperar la memoria nos estamos recuperando a nosotros mismos, insertando nuestros procesos en caminos de autenticidad y de identidad, movilizando nuestros pasos de forma integradora, participativa y consecuente.

Re-conociendo nuestros paisajes exteriores e interiores y acercándonos al otro y a la Naturaleza para actuar solidariamente, hacia el bien-estar, hacia el buen vivir.

¡Transitemos juntos por esa ruta de vida!

Bibliografía

De la Osa Tomás, J. (2006). *La interpretación del Patrimonio*. Ponencia en el XIX Simposio de Cooperativismo y Desarrollo Rural, Huesca.

Espinosa, M. (2005). *Antología*. Quito: Editorial El Conejo.

Illich, I. (2006). *La convivencialidad*. Obras reunidas, tomo I. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

Galeano, E. (2005). *Bocas del tiempo*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.

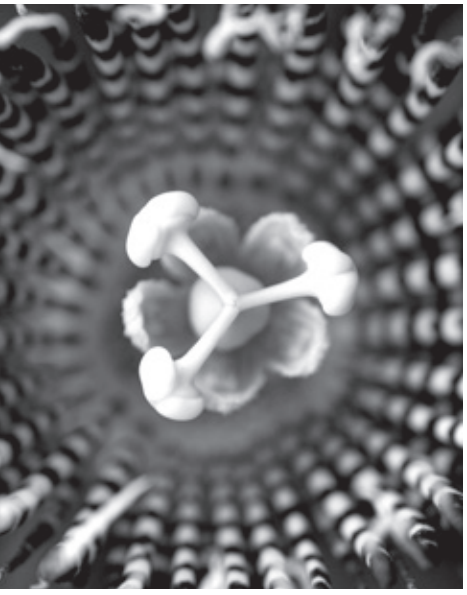
Gibran, K. (2009). *El profeta*. Málaga: Corona Borealis.

Kropotkin, P. (1902). *El apoyo mutuo: un factor en la evolución*. Heinemann, Londres. http://www.kclibertaria.comyr.com/lpdf/l028.pdf

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Patiño, N. (2002). *El proceso de comunidades negras del Ecuador, desde el testimonio de Juan García*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Secretaría del Convenio sobre Diversidad Biológica (CDB) (2004). Enfoque por ecosistemas. Directrices del (CDB). Montreal.



Estrategias de educación ambiental no formal: facilitadores en Centros de Educación y Cultura Ambiental (CECA) en Puebla[1]

Paola Bueno Ruiz
Egresada del Doctorado en Estrategias para el Desarrollo Agrícola Regional del Colegio de Posgraduados. Campus Puebla

La presente tesis, sustentada a inicios del 2015, tiene el propósito de contribuir al desarrollo de la educación ambiental no formal a través de la caracterización del perfil y de las acciones educativas implementadas por los facilitadores ambientales[2] que laboran en los Centros de Educación y Cultura Ambiental (CECA) en el estado de Puebla, México; proponiendo, además, un perfil de actualización profesional para el facilitador que le permita incidir en la resolución de problemas ambientales.

Diversos autores, entre ellos González y Arias (2009), sostienen que desde el establecimiento del Programa Internacional de Educación Ambiental han surgido definiciones y prácticas pedagógico-educativas que han incurrido en sesgos y distorsiones en la implementación de la educación ambiental, tanto en procesos educativos formales y no formales, bajo enfoques esencialistas y en ausencia de sujetos responsables de implementarla, provocando que no logre responder a los actuales problemas ambientales.

Esta situación fue percibida por la tesista durante su trabajo como facilitadora ambiental en un CECA al interior del estado de Puebla. Este proyecto de investigación se originó cuando la autora percibió la necesidad de fomentar la unidad teórica y metodológica en la labor de los facilitadores al interior del CECA en que laboraba; razón que la llevó a plantear la posibilidad de iniciar un proyecto de evaluación que permitiera identificar las oportunidades de mejora y las debilidades que hicieran inevitable el transitar hacia mecanismos de profesionalización de los implicados en el centro de educación ambiental.

[1] Tesis dirigida por la Dra. Ma. Esther Méndez Cadena, codirigida por el Dr. Antonio Fernández Crispín y asesorada por la Dra. Beatriz Martínez Corona. El artículo fue escrito en coauturía por Paola Bueno, Ma. Esther Méndez, Antonio Fernández y Beatriz Martínez.

[2] En el texto se usará el término "facilitadores ambientales", pero cabe señalar que el hecho de usar el masculino no obvia el principio de igualdad, que constituye uno de los derechos fundamentales tanto de hombres y mujeres para lograr circunstancias de equidad de género.

El proyecto inicial planteaba sólo evaluar el desempeño de los facilitadores en términos pedagógicos, pero ante la falta de información que dejara caracterizarlos, la autora decidió ampliar su investigación y dotarla de un enfoque exploratorio que le permitiera obtener información sobre la formación académica, la experiencia profesional o las estrategias pedagógicas de las que se valen los facilitadores para llevar a cabo su labor.

Tomando en cuenta la primera ampliación, la autora consideró oportuno aumentar el número de sujetos de estudio e incluir a aquellos que laboraban en otros CECA al interior del estado de Puebla, con el propósito de lograr métodos o resultados que pudieran replicarse o considerarse en la evaluación de facilitadores que laboran en diversos CECA al interior del país. Aunque la invitación a participar en el proyecto se hizo extensiva a los directivos de 21 centros registrados en el estado, sólo ocho aceptaron someter a sus facilitadores al análisis.

El proyecto se planteó en cuatro fases: una revisión bibliográfica para reunir los antecedentes teóricos y contextuales que permitiesen sustentar el proyecto; diseño de estructura metodológica e instrumentos de investigación; aplicación de instrumentos de investigación y análisis de la información así como la comunicación de resultados y otros hallazgos.

Antecedentes teóricos y contextuales

El impacto de la acción humana sobre el ambiente es alarmante. De hecho, está teniendo serias consecuencias para el bienestar de los seres vivos en diferentes entornos. Los retos atmosféricos, como la reducción de la capa de ozono y la asociada propagación de enfermedades vectoriales, así como el hecho de haber alcanzado ya en varias regiones del mundo el límite de los recursos acuíferos, son algunos de los problemas más urgentes que enfrenta la sociedad. El estado general del ambiente que afrontan los seres vivos hoy en día obliga a repensar los estilos de vida, así como las formas en que las personas utilizan y se benefician de los recursos naturales.

En el ámbito político, desde hace ya cuatro décadas, el estado general del ambiente ha sido también motivo de discusión a escala internacional. Seis fueron las conferencias mundiales convocadas por la Organización de las Naciones Unidas, que resultaron ser importantes en la definición de políticas en torno al ambiente.

En México, este tipo de educación la han impartido diversos agentes, entre ellos organizaciones de la sociedad civil que han sido reconocidas por el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU) de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) con el nombre de Centros de Educación y Cultura Ambiental (CECA), por medio del Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (Cecadesu) perteneciente a la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT). En el estado de Puebla, la Secretaría de Desarrollo Rural, Sustentabilidad y Ordenamiento Territorial (2012) reconoce un total de 21 organizaciones de la sociedad civil vinculadas al ambiente, las cuales han puesto en marcha programas de educación ambiental. El Cecadesu ha reconocido sólo a cinco como CECA. No obstante, para fines de la investigación, se hará referencia a tales organizaciones vinculadas con la educación ambiental sin distinción entre las que han sido reconocidas y las que no, llamándoseles CECA.

En particular, la educación ambiental no formal se practica como un diálogo permanente con el entorno local, haciendo que el contexto inmediato se convierta en verdadero espacio y objeto de aprendizaje, donde confluyen todos los aspectos del proceso educativo (Guevara, 2010). Al impartir esta modalidad educativa, los CECA necesitan aclarar su enfoque pedagógico para tener claro su propósito (Reyes, 2010), ya que se dirigen hacia necesidades locales y específicas de sus destinatarios; el contar con un enfoque pedagógico les permitiría plantear objetivos en función a tareas de divulgación, conservación y/o de concientización.

Sin embargo, en dichos centros, dentro de sus actividades de enseñanza-aprendizaje, se presentan diversos enfoques educativos-pedagógicos que condicionan la práctica de la educación ambiental, tanto en sus

objetivos como en sus herramientas. Por tal motivo, es necesario analizar la labor de los principales agentes y de las acciones educativas emprendidas desde los CECA: los facilitadores ambientales, ya que se advierte en ellos un origen académico y laboral heterogéneo que condiciona su práctica profesional (Arias, 2001).

La investigación consideró importante identificar la problemática ambiental que los facilitadores reconocen en su entorno inmediato, así como la clasificación de su perfil a través del análisis de habilidades, estrategias, herramientas, aptitudes y actitudes con relación a su desempeño dentro de los CECA. De tal manera, con el estudio de las acciones educativas de los facilitadores ambientales será posible la clasificación de un perfil ideal que sirva como propuesta para la futura formulación de programas integrales de educación ambiental no formal que logren incidir en la resolución de la problemática ambiental. Ya que si bien la educación ambiental no es tarea exclusiva de educadores profesionales, todo proceso dirigido a formar necesita aplicar principios, técnicas, habilidades, instrumentos y estrategias que permitan generar aprendizajes significativos que se traduzcan en alternativas para mejorar la relación de las personas con el ambiente que les rodea.

Estructura metodológica e instrumentos de investigación

La investigación fue posible gracias a la participación de 30 facilitadores, responsables de la formulación e implementación de educación ambiental dentro de los CECA, seleccionados mediante un método de muestreo no probabilístico por conveniencia, que representan el 79% de la población empleada en ocho CECA del estado de Puebla.

La investigación exploratoria, de diseño mixto y con características de metodología crítica, examina el perfil de los facilitadores en educación ambiental no formal al ser un tema poco indagado. Al utilizar instrumentos cuantitativos y cualitativos, con base en teorías como el socioconstructivismo y la clasificación de objetivos educativos de Coll y de representaciones sociales, analiza las funciones y el desempeño de los facilitadores en su entorno laboral contrastándolos con su visión respecto de la problemática ambiental.

A partir de la revisión teórica y los objetivos de la investigación, se formularon las categorías de análisis, perfil personal y profesional, seguidas de las siguientes variables: características sociodemográficas, formación académica, experiencia laboral, formación pedagógica, formación ambiental y compromiso personal socioambiental.

Para la recolección de información se diseñaron un cuestionario y una rúbrica. El cuestionario consistió en 32 preguntas, tanto cerradas como abiertas del tipo libre asociación, por lo que en algunos reactivos, considerando el total de cuestionarios aplicados, se obtuvieron más de 30 respuestas. Mientras que la rúbrica se basó en 10 criterios de evaluación y cuatro niveles de desempeño, para profundizar en el análisis de la variable formación pedagógica.

Los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación. En el caso del cuestionario, se condujo de acuerdo con el siguiente procedimiento: una revisión del borrador por parte de dos expertos en el tema, quienes recibieron el archivo vía correo electrónico, y una prueba piloto que consistió en la aplicación directa del cuestionario a cinco facilitadores ambientales que laboran en la Granja Didáctica el Mezquite, en Atlihuetzia, Tlaxcala y en el Zoológico del Altiplano, en el mismo estado, durante los días 14 y 15 de octubre de 2013.

En cuanto a la validación de la rúbrica de observación, el proceso se condujo del siguiente modo: en primer lugar, el instrumento fue puesto a consideración de una experta en temas de psicopedagogía, dando lugar a cambios importantes relacionados con el formato, contenido y organización lógica de la rúbrica; en segundo lugar, una vez incorporados los primeros ajustes y correcciones sugeridos por la experta consultada, se procedió a aplicar tres pruebas pilotos durante sesiones de educación ambiental (un recorrido dentro del CECA piloteado y dos talleres, uno de lombricomposta y uno de herbolaria), los días 28 de noviembre y 2 de diciembre de 2013.

Aplicación de instrumentos y análisis de la información

Solicitada y confirmada la participación de los CECA analizados, el cuestionario fue aplicado de manera directa y presencial a una muestra de 30 facilitadores. Dado que la información recabada por el cuestionario se obtuvo a partir de preguntas tanto cerradas como abiertas, el análisis fue distinto en ambos casos; para el análisis cuantitativo se utilizaron medidas de tendencia central para determinar las características básicas del perfil sociodemográfico de los facilitadores, así como de su formación académica, pedagógica y ambiental, además de su experiencia laboral y compromiso personal socioambiental. En cuanto al análisis cualitativo de información obtenida en preguntas abiertas, se utilizó la clasificación de objetivos educativos propuesta por César Coll (2007), para conocer la conceptualización que los facilitadores tienen respecto de sus objetivos de enseñanza y evaluación al impartir educación ambiental. Para ampliar la visión respecto de las percepciones de los facilitadores sobre su propio desempeño, se adoptó el concepto de representaciones sociales propuesto por Moscovici (1986) y la metodología para su análisis sugerida por Vergès (1994) y Moliner (1994). Por último, se hizo uso del *software* Atlas.ti 7.

Para la aplicación de la rúbrica se eligieron 16 talleres y a sus respectivos facilitadores responsables como una muestra representativa, lo que corresponde al 42% de la población total de facilitadores empleados en los ocho CECA analizados. Para lograr una mayor consistencia en los resultados de la rúbrica, se contó con la participación de hasta tres aplicadores por cada taller observado. La información obtenida a través de la rúbrica se capturó en una base de datos en Excel, para ser analizada con medidas de tendencia central considerando, además, los niveles progresivos de desempeño de competencias comunicativas propuestas por Díaz-Barriga (2006), ajustados a criterios de evaluación desarrollados bajo un enfoque socioconstructivista.

Comunicación de resultados y otros hallazgos

La estructura del capítulo de resultados de la tesis que se reseña obedeció a las variables de análisis. Los resultados más importantes son los siguientes:

Perfil personal: de los facilitadores analizados (17 fueron mujeres y 13 hombres) el 60% tiene entre 26 y 35 años; conviene resaltar la cada vez mayor participación de la mujer en temas ambientales –bandera de movimientos sociales como el ecofeminismo.

Perfil profesional: el 56% cuenta con estudios de nivel licenciatura y el 40% con un posgrado, siendo en ambos niveles la presencia femenina de mayor frecuencia (10 mujeres frente a siete hombres en el caso de licenciatura y cinco mujeres y cuatro hombres en el caso de estudios de posgrado); el área de formación académica con mayor presencia son las ciencias biológicas, seguida de las ciencias sociales, las artes y las humanidades, y en menor frecuencia las áreas económico-administrativas y las relacionadas con las ingenierías. En cuanto a actualización, 16 facilitadores indicaron tomar cursos enlazados con su área de formación, mientras que 46% dijeron tomar cursos vinculados con biodiversidad y un 11% con la educación.

Con relación a su experiencia laboral, el 38% de los facilitadores afirman haber sido promovidos dentro de los CECA en que laboraban al momento de la investigación, lo que da cuenta de la experiencia adquirida en el área de la educación ambiental.

Respecto a la formación pedagógica, el 46% de los facilitadores afirma haber tomado un curso relacionado a asuntos pedagógico-educativos, el 18% se capacitó en aspectos relacionados con las competencias docentes y un 11% en temas vinculados con la evaluación educativa. En su quehacer educativo, los facilitadores echan mano de herramientas interactivas de enseñanza (como el contacto con animales, las manualidades o el desarrollo de experimentos) y de instrumentos de evaluación indirecta, como el análisis de evidencias de trabajo; lo anterior indica que existe congruencia entre el espacio de enseñanza y el tipo de educación que se practica. Sin embargo, cabe resaltar que las respuestas no relacionadas o la

ausencia de respuestas alcanzó en ambos porcentajes cercanos al 30%, señal que los facilitadores no identifican o simplemente no utilizan herramientas de enseñanza o instrumentos de evaluación. En cuanto a los objetivos educativos, analizados de acuerdo con la clasificación de César Coll, los facilitadores se muestran más preocupados por enseñar hábitos respetuosos con el ambiente y en sensibilizar al público participante que por ampliar el bagaje conceptual con relación a la problemática ambiental que enfrenta el CECA en el que labora.

Respecto de la formación ambiental de los facilitadores, éstos consideran que su principal función, y la de la educación ambiental, es promover la acción colectiva, seguida de la sensibilización y la concientización de las personas, dejando en último término la protección, conservación e investigación del ambiente; lo que por una parte contradice y, por otra, refuerza los objetivos educativos que persiguen en detrimento de un análisis socioconstructivo de la problemática ambiental local y regional. Como muestra de contradicción entre las funciones y los objetivos que los facilitadores identifican como propios, cabe señalar que los CECA en que laboran han establecido pocos convenios de colaboración con sus pares al interior del estado y menos aún con centros de investigación o instituciones académicas, renunciando a la posibilidad del trabajo inter y multidisciplinario. Por otra parte, como muestra de la ausencia de análisis dentro de su labor como facilitadores ambientales, cabe resaltar la evaluación de su desempeño, en el que se califica como experto el manejo que hacen de materiales y recursos de aprendizaje, pero sólo como avanzado la promoción del diálogo, dejando de lado la inclusión de la diversidad cultural y la experiencia previa dentro del aprendizaje, elementos valiosos para superar las limitaciones de la educación tradicional y para la transformación de conciencias (Freire, 1970).

Para conocer el compromiso socioambiental de los facilitadores estudiados, se procedió a analizar sus representaciones sociales respecto de la problemática ambiental a nivel local. De su análisis se desprende que, sin importar el CECA, los facilitadores consideran la indiferencia o la ignorancia del individuo como causa principal de los problemas ambientales que identifican, por lo que consideran que para su resolución son suficientes la sensibilización y la concientización de las personas, olvidando así las relaciones de poder detrás del deterioro ambiental (Leff, 1998). Por último, su compromiso dentro de la educación ambiental y sus expectativas de profesionalización refuerzan esa visión superficial, al dar cuenta de intereses antropocéntricos; es decir, anteponiendo la conservación de la sociedad por medio de una mejor gestión de la naturaleza.

Para superar la visión superficial sobre la problemática ambiental y el alcance de la educación, es necesario formar a los facilitadores con una perspectiva socio-crítica capaz de reorientar su labor, con el objeto de construir y practicar una educación ambiental hacia la sostenibilidad, entendida como aquella que persigue objetivos ambientales y la transformación de pautas para el manejo de los recursos naturales, pero, sobre todo, como aquella que procura la transformación de las relaciones que establecen las personas entre sí y con el ambiente, al reorientarse e incorporar criterios de equidad, justicia, responsabilidad social y sostenibilidad ecológica.

Por tanto, se propone un perfil ideal de los facilitadores ambientales, el cual está organizado en cuatro áreas indispensables para la facilitación ambiental: académica/profesional, referida a la formación profesional y laboral del facilitador ambiental; educativa/pedagógica, alusiva a los conocimientos, habilidades y actitudes mínimas del facilitador en aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con la pedagogía y compromiso personal socioambiental, que ilustra las acciones que el facilitador lleva a cabo en favor del ambiente desde su ámbito de acción, tanto personal como profesional. Estas áreas se consideran imprescindibles para lograr el fin de la educación ambiental no formal.

De manera extraordinaria, los resultados obtenidos permiten sugerir a los interesados en el área de educación ambiental no formal, la posibilidad de abrir las siguientes líneas de investigación: 1) educación ambiental no formal con perspectiva de género, 2) programas de educación ambiental no formal y 3)

diagnóstico socioambiental con perspectiva comunitaria para el diseño de estrategias de desarrollo regional. Aunque las tres líneas de investigación son importantes, a partir de los resultados obtenidos, en los que se observa que la educación ambiental no formal se vincula escasamente con la academia, con la labor de investigación de centros de educación formal a nivel superior y con centros de investigación, se considera que la tercera línea ofrece mejores expectativas, ya que su principal interés sería unificar esfuerzos entre centros de investigación, instituciones académicas, centros de educación ambiental y comunidades para colaborar en el diseño de estrategias de desarrollo local o regional, donde la educación ambiental ocupe un lugar preponderante.

Referencias

Arias, M. Á. (2001). *La formación profesional de los educadores ambientales en México*. Carpeta Informativa del CENEAM, pp. 326-337. España.

Coll, C. (2007). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós Mexicana.

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Fernández, A. (2002). *Análisis del modelo de educación ambiental que transmiten los maestros de primaria del municipio de Puebla, México*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido* (2ª Ed.). Montevideo: Editorial Tierra Nueva.

González, E. & Arias M. Á. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles Educativos*, número 124, abril-junio.

Guevara, J. (2010). Los programas oficiales de educación ambiental como objeto de investigación. En Guevara, J. y Fernández, C. (Coords). *Conocimientos y actitudes ambientales en primaria: Dos décadas de educación ambiental en México*. Puebla, México: CONACYT- Gobierno del Estado de Puebla y UPAEP.

Leff, E. (1998). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Editorial Siglo XXI, PNUMA, CIIECH.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Reyes, D. M. (2010). Programas de educación ambiental no formal. *¿Creando conciencia o sólo informando a la población?: El caso del Programa de Ecoparque*, Tijuana, Baja California, 2004-2008. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias. Tijuana, México: El Colegio de la Frontera Norte-CICESE.

Vergés, P. (1994). Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales, en Structures des représentations sociales. En GUIMELI, C. (Comp.). *Structure et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé Ed.

Moliner, P. (1994) Les méthodes de réprárage et d'identification du noyau des représentations sociales en Structures des représentations sociales. En GUIMELI, C. (Comp.) (1994). *Structure et transformations des representations sociales*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé Ed.

Pride, un modelo probado para contribuir con los objetivos de formación de la educación ambiental en Latinoamérica

Marissa Anzueto
Egresada de la Maestría en Educación Ambiental de la Universidad de Guadalajara y funcionaria de RARE

A través del análisis de los principios de la educación ambiental, en esta tesis se estudia una opción de profesionalización y actualización de los educadores ambientales en Latinoamérica, basada en la mercadotecnia social y en la educación de adultos. El sustento de ello es la revaloración de los saberes vividos en el Programa Mayor de Liderazgo Pride por los educadores ambientales colaboradores de esta iniciativa, proponiendo a la autora un proceso de espejo sobre los aprendizajes obtenidos en la práctica y la sistematización de la misma, a lo largo de la realización del estudio.

Introducción

En la conferencia de Tbilisi en 1977, se señaló que a través de la educación ambiental (EA) "se debería crear una conciencia ambiental que tomara en cuenta el modelo de desarrollo y contribuyera al conocimiento que debe conducir a cambios en el comportamiento y a acciones favorables"; esta tarea, así como tantas otras que han emanado de las distintas reuniones mundiales, nacionales, regionales y locales recaen en los educadores ambientales, quienes tienen la labor de desarrollar formas específicas integrales para abordar los problemas de la realidad, por lo que entonces deben formarse epistemológicamente "para dar respuesta a la necesidad de refundar la construcción del saber, saber la vida y saber vivir" (González Gaudiano, 2011).

En este sentido, resulta interesante analizar la propuesta de formación para líderes en conservación del citado programa con el fin de observar las contribuciones que pudieran resultar en el desarrollo personal y profesional de los educadores ambientales que participan y de otros involucrados en la conservación de la naturaleza.

Para tal tarea, la tesis desarrolla siete capítulos con los siguientes contenidos. Capítulo primero: *Análisis de la dimensión de formación de educadores ambientales, en programas de capacitación para el diseño e implementación de proyectos ambientales.* En él se presenta la problemática por la cual atraviesa la formación de los educadores ambientales y con base en ello se establecen el planteamiento de la in-

vestigación, sus resultados y conclusiones. El capítulo segundo: *Conceptualización del campo de los programas de formación ambiental,* aborda distintos discursos y conceptos de la conservación, del desarrollo sustentable, de la educación ambiental (con sus principios básicos de intervención, así como los que derivan de los programas de formación en el tema ambiental) y, finalmente, sobre la mercadotecnia social. En el capítulo tercero se presentan algunos programas de formación para educadores ambientales y para profesionales del área ambiental existentes en diversos países y en México. En el cuarto capítulo se describe el marco metodológico sobre el cual se desarrolló el trabajo de investigación. En el capítulo cinco se da cuenta de la "Descripción del caso de estudio", y se describe la manera en que está estructurado curricularmente Pride, para comprender los resultados que se abordan en el capítulo sexto. Estos resultados se presentan en dos sentidos, en cuanto a la investigación documental, y la basada en las entrevistas realizadas a coordinadores de campaña (CC), personal de Rare y de la Universidad de El Paso Texas (UTEP), quienes en conjunto forman la totalidad de los sujetos participantes del programa. Finalmente, en el capítulo séptimo se presentan las conclusiones que aportan a alcanzar los principios de la EA y aquellos elementos que contribuyen a la profesionalización de los educadores ambientales, o los responsables de proyectos de intervención en el tema ambiental en el programa Pride.

En la tesis se asume que a través de este trabajo se contribuye a incorporar procesos de formación que son impulsados desde una visión lejana de la EA, pero afín en cuanto a fortalecer el bienestar de los individuos y de sus comunidades, y a generar espacios de encuentro para construir una ciudadanía bajo los principios de la EA en el contexto de Latinoamérica.

Aquí algunos de los elementos más destacados de la tesis.

Planteamiento del problema

En Latinoamérica aún existe poca oferta en materia de profesionalización para los educadores ambientales. Sin embargo, la práctica de la EA exige en la actualidad un perfil con profesionalización diferenciada dada la heterogeneidad del campo. Al respecto se debe considerar, según señala González Gaudiano, no sólo lo que el educador ambiental debe saber, sino lo "que no debe ignorar" (1998).

Ahora bien, la profesionalización o la formación de personas especializadas en el tema ambiental, particularmente en EA, no fue relevante sino hasta la década de los noventa (Arias, 2005), para el caso específico de México. Cuando se empezó a pensar en la formación de educadores ambientales, entonces se consideraba la necesidad de formar un sujeto que pudiera ser capaz de asimilar nuevos conocimientos y construir nuevas habilidades y destrezas en los diferentes grupos de la sociedad" (Arias, 2015). Sin embargo, Arias (*op. cit*), reconoce que la formación de los educadores ambientales en México y en toda América Latina no nace en las aulas escolares como en Europa o Estados Unidos, sino en el campo "… muchos de esos educadores ambientales se formaron de una manera netamente empírica, es decir, en una relación directa con la realidad. También tenemos que decir que estos educadores, al menos algunos de ellos, estuvieron más enfocados a una formación de prueba y error".

Estos elementos señalan la necesidad de enriquecer los marcos de formación sin exceptuar su origen, para contribuir a la creación de un perfil de educador ambiental acorde con los retos actuales del mundo y de América Latina.

Preguntas de investigación

El diseño curricular del Programa Pride se basa en la propuesta metodológica de la educación para adultos y de mercadeo social para la transferencia de conocimientos, habilidades y técnicas para la planeación estratégica en proyectos para conservar ecosistemas y especies prioritarias. Es en este sentido que para esta investigación se hicieron las siguientes preguntas a las que quisimos dar respuesta: ¿Con los conocimientos adquiridos en Pride, los CC ejercen una visión holística e interdisciplinar de las complejas interacciones entre la sociedad y el ambiente, bajo el contexto regional

y planetario? ¿El enfoque de Pride permite fomentar el compromiso de los CC con las comunidades como sustento para transitar al desarrollo humano sostenible, considerando la equidad, autogestión, democracia y diversidad cultural? ¿El enfoque de educación para adultos, en el cual se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de Pride, permite promover competencias y habilidades en los CC para la acción en un plano individual y colectivo, considerando una ética de mínimos y creación de posibilidades?

Para responder a tales preguntas es necesario destacar algunos elementos del marco teórico, como los que se presentan a continuación.

Conceptos socioambientales clave en los programas de formación ambiental

La conservación

Cualquier intervención ambiental en ecosistemas, en poblaciones o especies específicas, o incluso en comunidades, requiere definir lo que se entiende por conservación de los recursos naturales. Para ello, es necesario recurrir a Rozzi & Primark y otros (2006), quienes señalan que el interés por la protección de la naturaleza ha ido desarrollándose a medida que se va generando conciencia de la grave crisis ambiental, por la sociedad contemporánea. Mencionan que la preocupación de los científicos y la sociedad por la extinción masiva se basa en cuatro hechos: 1) la amenaza actual a la diversidad biológica; 2) la amenaza aumenta hacia la diversidad biológica en la medida en la que se incrementa la población y sus tasas de consumo; 3) las amenazas son por diversos factores: lluvia ácida, tala, caza excesiva y 4) la escasa comprensión entre la población humana sobre los efectos negativos que tiene la pérdida de la diversidad biológica. Estos hechos han originado el surgimiento de la biología de la conservación como una nueva ciencia multidisciplinaria que se ha propuesto dos objetivos principales: 1) la investigación de los efectos de las acciones de los seres humanos sobre los demás seres vivos, las comunidades biológicas y los ecosistemas; 2) el desarrollo de aproximaciones prácticas para: a) prevenir la degradación del hábitat y la extinción de especies; b) restaurar ecosistemas y reintroducir las poblaciones y c) restablecer relaciones sustentables entre las comunidades humanas y los ecosistemas. Rozzi & Primark y otros (2006) mencionan que la biología de la conservación es una disciplina de crisis, en la que los biólogos confrontan el desafío de ser rigurosos, a la vez que activos, y que, por lo tanto, tienen que combinar acciones de respuesta rápida con programas de investigación científica a largo plazo (Rozzi & Primark, 2006). Ante esta posición queda claro lo dice Bifani (2007): "no existe un medio ambiente natural independiente del hombre: la naturaleza sufre siempre su acción transformadora y a su vez lo afecta y determina en un proceso dialéctico de acciones e interacciones… la relación del hombre con la naturaleza y la transformación que deriva de esta relación es así un fenómeno social" (Bifani, 2007). Esta interdependencia deriva en algunas dinámicas que hacen posible la actividad productiva y al mismo tiempo que garantiza la preservación de las condiciones naturales.

La mercadotecnia social

Las definiciones de este concepto son variadas; una de las más conocidas es la de Kotler & Lee (2011), quienes la definen como "un proceso que usa los principios y las técnicas de la mercadotecnia comercial para influenciar los comportamientos de las audiencias meta que beneficiarán a la sociedad y a los individuos. Esta disciplina orienta sus estrategias para comunicar y promover ofertas de intercambio a fin de que tengan un beneficio positivo y de valor para los individuos, clientes, socios y sociedad en general". La definición más actualizada se realizó en el año 2013, por la Asociación Internacional de Mercadotecnia Social, refiriéndola como aquella que "… busca desarrollar e integrar los conceptos de mercadotecnia con otros enfoques para influenciar comportamientos que beneficien a los individuos y comunidades para el bienestar social. Las prácticas de mercadotecnia social están guiadas por principios éticos. Busca integrar la investigación, las mejores prácticas, la teoría, la percepción de las audiencias y sus socios, para informar la apli-

cación de los programas de cambio social, sensibles, segmentados, y con ello lograr que sean efectivos, eficientes, equitativos y sustentables". Una parte de los procesos clave de la mercadotecnia social para lograr el cambio de comportamiento en las personas, es la identificación de las audiencias, lo que en el lenguaje de la EA es el grupo de enfoque o de intervención. La audiencia es observada como un individuo, pues posee características sociodemográficas y comportamientos homogéneos. El conocimiento pleno de estas audiencias, que se alcanza a través de un proceso de investigación formativa, cualitativa y cuantitativa, permite a las Campañas por el Orgullo definir los comportamientos viables que pueden ser modificados en pro de la conservación de los recursos naturales, y al mismo tiempo identificar los beneficios que la audiencia meta percibe de manera tangible e intangible, en el caso de realizar el nuevo comportamiento.

Como parte de la investigación, se reconoce que Pride, para tener más efectividad en el corto, mediano y largo plazos pone en práctica dos teorías en la implementación de las Campañas por el Orgullo: la teoría de *las etapas del cambio de comportamiento*, de James O. Prochaska, y la teoría de *difusión de innovaciones,* de Everett Rogers.

La comunicación ambiental

Según Day & Monroe (2001), quienes colaboran en el Proyecto de EA y Comunicación (GREENCOM) que promueve la Agencia Internacional para el Desarrollo de los Estados Unidos (USAID), la construcción de un proyecto de comunicación ambiental sigue estos pasos:

1. Definir una meta clara: exactamente, ¿qué queremos que haga la gente?
2. Seleccionar al público con el que se puede tener mayor impacto y enfocarse en él.
3. Identificar el "menú de medios" de este público: ¿de qué medio obtiene el público su información?: radio, televisión, periódicos, boletines de la comunidad, doctores, sus hijos, etcétera.
4. Mensaje: los mensajes son diseñados con base en el medio utilizado, a fin de hacerlos efectivos en generar cambios de comportamiento.

La comunicación ambiental y las campañas de Pride reconocen que deben basar sus procesos en varios factores integrados, como: la investigación del contexto local y de su impacto a nivel global; las percepciones individuales y colectivas de los grupos de intervención o de las audiencias; el monitoreo y la evaluación del proyecto; aunque GREENCOM no define si hay una intervención directa con las audiencias como lo hace Pride, se identifica que la comunicación ambiental debe basarse en los procesos de capacitación, de asesoría y soporte técnico; y algo muy importante, se deben integrar a las autoridades municipales, así como a los actores clave que se encuentran realizando intervenciones ambientales o sociales en el sitio, con el fin de generar sinergias institucionales que soporten el cambio de comportamiento promovido.

Educación ambiental, Campañas del Orgullo y mercadotecnia social

Una mayor cercanía de la EA con los procesos que promueve Pride, corresponde con lo que propone González Gaudiano (2006) como comunicación educativa, enmarcada en el contexto de la educación para la conservación. Esta forma de intervención es un recurso didáctico para fines de enseñanza; los mensajes que se diseñan en el proyecto no son unívocos, sino que son interpretados de acuerdo con los marcos culturales, convicciones, valores, intereses, conocimiento y la intersubjetividad de los interlocutores. González Gaudiano (ídem) reconoce "que existen muchos estudios para conocer las diferentes expectativas de los grupos sociales alrededor de ciertos problemas, con el objeto de diseñar los mensajes intentando evitar en la medida de lo posible distorsiones y sesgos graves de la intención comunicativa, cuando el mensaje sea interpretado (construido) desde la intersubjetividad de los interlocutores". González Gaudiano señala que una regla en la comunicación educativa es que los mensajes

deben enfatizar las benéficas contribuciones de la participación social en la prevención y mitigación de los problemas, con lo que entonces se observa afinidad con la mercadotecnia social en el sentido de poner énfasis en los intercambios de beneficios que se generan por el cambio de comportamiento promovido, asegurándose de que sea la propia población la que los define. En términos generales la EA difiere de la mercadotecnia social y de la comunicación ambiental en dos sentidos: los educadores ambientales se enfocan en brindar herramientas, conocimientos y habilidades que permitan a las personas decidir "cómo pensar"; y consideran a la información como instrumento para que las personas puedan analizar, generar juicios y participar plenamente en la vida cívica y pública; mientras que la mercadotecnia social y la comunicación ambiental enfocan sus intervenciones en el ¿qué pensar? sobre cambios de comportamientos puntuales, entendiendo "una acción explícita y observable que una persona ejecuta en circunstancias específicas" (Day & Monroe, 2001).

Las Campañas Pride o del Orgullo necesitan asegurar que los cambios de comportamiento se sostengan en el largo plazo, tal y como se promueve desde la educación ambiental para la sustentabilidad; para ello Rare establece, al paralelo de sus acciones basadas en la mercadotecnia social, acciones que aseguren que los beneficios no sólo sean percibidos por la audiencia, sino sobre todo recibidos, lo cual permita su pleno desarrollo en el largo plazo.

Se considera que el riesgo más alto que Rare puede tener, en el marco de la sostenibilidad en el largo plazo, se encuentra básicamente en el momento en que la institución se separa de la organización socia y deja de realizar la labor de acompañamiento en materia de formación y en la implementación de la Campaña del Orgullo, lo cual sucede dos años después de iniciar ésta. Este riesgo se da si la organización implementadora o el coordinador de campaña deja de realizar acciones encaminadas a sostener los cambios alcanzados con la campaña, dado que la etapa de mantenimiento que nos plantea Proshaska requiere de acciones que refuercen y validen los cambios de comportamiento alcanzados. Si esas acciones se dejan de realizar, existe la posibilidad de que los comportamientos regresen a su estado anterior y se mantenga la amenaza hacia la biodiversidad.

Cuando un proyecto de conservación pone énfasis en los principios de mercadotecnia social, puede perderse de vista el desarrollo de la comunidad si lo que se prioriza sólo son los beneficios individuales que traerán los cambios de comportamiento entre la audiencia meta. Para evitar esto, Pride también integra conceptos de Gladwell (2000), quien menciona que hay cambios pequeños, y hasta misteriosos, que pueden provocar grandes efectos. Para ello hay que propagarlos como epidemia, y uno de los principios para su transmisión es el "poder del contexto", el cual se refiere a que toda epidemia social está sujeta a las condiciones y circunstancias del momento y del lugar en que ocurre.

El programa Pride

A la luz de la educación para la conservación y de la educación para el desarrollo sustentable, que dan marco al Programa de Liderazgo Pride, se ha establecido como objetivo de éste el formar líderes conservacionistas que diseñen, desarrollen, implementen y evalúen proyectos bajo el enfoque de la metodología Pride, mejor conocido en Latinoamérica como Campañas por el Orgullo. Estas Campañas son desarrolladas por la organización estadounidense Rare, que tiene como misión "Inspirar el cambio para que la gente y la naturaleza prosperen", como una estrategia que, haciendo uso de las herramientas que proporciona la mercadotecnia social y los conceptos básicos de la educación ambiental, logre obtener cambios de comportamiento tangibles en favor de la conservación de la naturaleza en las audiencias meta. Rare busca a socios entre organizaciones locales interesadas en la metodología para trabajar en sitios que presentan amenazas directas provocadas por el accionar de la gente. El socio selecciona a una o más personas, que son capacitadas en la metodología Pride para que: I) investiguen y analicen información sobre las barreras y beneficios que presentan los comportamientos

sociales actuales de la audiencia meta; II) diseñen y ejecuten una campaña Pride, con la cual se motivará a la comunidad a realizar cambios en su diario accionar, que favorezcan la conservación de la naturaleza.

El programa Pride tiene su estructura en tres fases de entrenamiento, denominadas universitarias y dos fases de campo: la primera para desarrollar el proceso de planificación del proyecto, y la segunda para la implementación del mismo; por lo que su proceso de enseñanza-aprendizaje es teórico y práctico, y se ejecuta en un período de 24 meses.

Las Campañas por el Orgullo se sustentan en el uso de los principios de la mercadotecnia social y respeta en gran medida el proceso de planificación que recomiendan Margoluis & Salafsky en su publicación –Measures of Success– (*Medidas de éxito)*; además es similar a las metodologías de Planificación de Acción para la Conservación de The Nature Conservancy (TNC) y lo que Conservation Measures Partneship integra plenamente en el *software Miradi* (Rare: 2011).

El currículo de la capacitación está diseñado considerando tres pilares base: a) Formar líderes en conservación; b) Centrar el aprendizaje en realidades comunitarias y c) Utilizar mejores prácticas de manejo del aprendizaje. Y establece cinco objetivos de aprendizaje: 1) Planificación estratégica y manejo adaptativo; 2) Intervenciones de cambio de comportamiento; 3) Comunicación efectiva; 4) Ciencia y manejo de la conservación; 5) Transferencia de las habilidades (Rare: 2014).

Metodología de la investigación

Ésta constó de tres fases. La primera consistió en la realización de un análisis del diseño estructural del currículo de Pride; además de hacer una revisión de la EA con la perspectiva Latinoamérica según Caride (*op. cit.*) y Razo (*op. cit.*). Esta revisión fue fortalecida con entrevistas a tres Gerentes de Programa Pride (dos en una fase de capacitación individual y en sitio), uno que cursó la versión de diplomado y uno que jamás ha realizado una campaña; además de entrevistar a la persona responsable de facilitar la instrumentación del currículo y al director académico de la Universidad de Texas, en El Paso. La segunda fase contrastó el diseño del programa con los discursos de los propios CC que han cursado el Programa, con el fin de identificar en el currículo, los elementos más apropiados o que propician mayormente un cambio de pensamiento y de acción para alcanzar los objetivos planteados por la EA. Se seleccionaron personas que han cursado la maestría o el diplomado y a quienes recibieron parcialmente la capacitación o no la recibieron, pero implementaron la metodología. Con esto se consideró obtener una percepción integral de quienes conforman el mosaico de intervención de Pride en América Latina. Con la tercera fase de la investigación, llamada de contrastación, se analizó si la estructura curricular soporta el cumplimiento de sus propios objetivos de aprendizaje y si el currículo responde a los planteamientos considerados en este proyecto, desde la visión latinoamericana de la EA.

Resultados y conclusiones

La metodología Pride implica una intervención social compleja, la cual es necesario vivirla para comprender todas sus dimensiones y el impacto que genera en las audiencias meta y, en última instancia, en la conservación de la biodiversidad.

Rare sí logra, a través de su Programa de Liderazgo Pride, la formación de individuos a los que llama coordinadores de campaña para que, soportados institucionalmente por sus organizaciones, generen cambios de comportamiento en las audiencias, que trascienden más allá del individuo y que, dependiendo del grado y del contexto de la intervención, se extiendan al nivel comunitario. Pese al posible enfoque mecanicista de la metodología expuesta, podemos observar que ésta propicia el desarrollo humano de los aprendices de coordinadores de campaña, ya que al ser un proceso de formación aplicada, permite que vivan y experimenten los cambios sobre cómo ven a la comunidad, a las audiencias, al contexto, a su propio rol como CC, su relación con la comunidad, con su organización, entre otros aspectos.

Desde la propia visión de Rare, Pride tiene todavía muchas áreas de mejora, sobre todo para alcanzar un mayor impacto en la conservación de la biodiversidad a partir de la participación de la comunidad. A pesar de las mejoras necesarias, existe un proceso de consolidación, especialmente en América Latina, gracias a que el programa ha estado abierto a nuevas metodologías ante el reconocimiento de la crisis civilizatoria planetaria. En esta apertura, Pride ofrece una posibilidad para reconocer la construcción del desarrollo humano sostenible.

Finalmente, se puede afirmar que en Pride los individuos y los grupos son motivados tanto por la emoción como por la razón. En palabras de Paul Butler, la combinación de estos dos elementos hacen la "magia de Pride".

Bibliografía

Arias, M. (2001). La formación profesional de los educadores ambientales en México. Algunos puntos de partida para su discusión. Publicado en la carpeta informativa del Centro Nacional de EA de España (CENEAM), septiembre. Sección La firma del mes.

Asociación Internacional de Mercadotecnia Social. http://www.i-socialmarketing.org. Web visita en diciembre 2014.

Bifani, P. (2007). *Medio ambiente y desarrollo*. Guadalajara: Editorial Universitaria de la Universidad de Guadalajara.

Bifani, P. (2010). *La globalización: otra caja de Pandora?* Editorial de la Universidad de Guadalajara.

Butler P. (1998). *Promoting Protection Through Pride*. Rare Center For Tropical Conservation.

Caride, J. (2006). *Nombrar el desafío. El complejo territorio de las relaciones educación-ambiente-desarrollo. Reflexiones para una agenda ambiental*, en Trayectorias, núms. 20-21. Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

CONANP (2014). *Acuerdos por la pesca sustentable. Pescadores de La Encrucijada y Marismas Nacionales*. Boletín de prensa. México D.F., 6 de junio.

CONANP (2013). Los promotores ambientales, una herramienta en el cambio de comportamiento. *Reserva de la Biosfera de la Isla San Pedro Mártir*. Boletín mensual, núm. 2. Junio 2013.

CONANP (2013). *Reporte de Aprendizaje. Por una Pesca Responsable en la Reserva de la Biosfera La Encrucijada*. Junio.

CVC (2014). *Reporte de Aprendizaje de la Campaña de la Subcuenca Los Ángeles de la Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca, Colombia*.

González, J. (2011). *La relación téoría práctica en la educación ambiental en México. Visiones iberoamericanas de la educación ambiental en México*. Memorias del Foro Tbilisi+31. Shafia Sucar (coord.). México: Editorial Universidad de Guanajuato.

Gladwell, M. (2007). *El punto clave. Cómo los pequeños cambios pueden provocar grandes efectos*. EEUU: Taurus.

González, E. (2006). *Comunicación y conflictos ambientales en México. Educación para la Conservación*. Barahona-Almeida (coord.). México: UNAM.

González, E. (2003). Atisbando a la construcción conceptual de la educación ambiental en México, en Educación, Derechos Sociales y Equidad. La investigación educativa en México 1992-2002. Tomo 1: *Educación y diversidad cultural y educación y medio ambiente*. Bertely Busquets, María (coord.).

García, E. (2003). Los problemas de la EA: ¿Es posible una EA integradora?, en *Revista Investigación en la Escuela*, núm. 46, p. 21.

González, E. (2000). *Ponencia magistral presentada en el III Congreso Iberoamericano de la EA*. Caracas, Venezuela.

González, E. (1998) *Centro y periferia en EA. Un enfoque antiesencialista*. México: Mundi-Prensa.

González, E. (1998). *La EA como un eje transversal en el nivel medio básico de la educación general.* Conferencia dictada en el Marco de la II Convención Internacional sobre el Medio Ambiente y Desarrollo. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, realizado los días 14 al 20 de junio en la ciudad de La Habana, Cuba.

González, E. & Arias, M. (2009). *La EA institucionalizada. Perfiles Educativos*, vol XXXI, núm. 124. IISUE-UNAM.

Gutiérrez, J. & Pozo, T. (2006). Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la EA para el desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 41, mayo-agosto. ISSN: 1022-6508. Consultado en http://www.rieoei.org/rie41a01.htm. Octubre 2014.

Holgate, M. W. y G. E. White (1977). *Environmental issues*, Scope Report, núm. 10, John Wiley & Sons, Nueva York.

Kotler, P. & Lee, N. (2011). *Social Marketing. Influencing Behaviors for Good*. Los Ángeles: Sage publications.

Margoluis, R. & Salafsky, N. (1998). *Medidas de éxito. Diseño, manejo y monitoreo de proyectos de conservación y desarrollo*. Washington D. C.: Island Press.

Macleod, M. (1998). *Poder local. Reflexiones sobre Guatemala*, Guatemala: Oxfam. Mencionado en *Contornos educativos de la sustentabilidad*. Reyes Ruiz y Castro Rosales (coords.). México: Editorial Universitaria de la Universidad de Guadalajara.

McKenzie & Mohr, P. (2011). *Fostering sustainable behavior: an introduction to community - based social marketing* (3rd ed.) British Columbia, Canada: New Society Press.

Nava, N. (2014). *Entrevista personal*. Portal Río+20 http://rio20.net/documentos/tratado-sobre-educacion-ambiental-para-sociedades-sustentables-y-responsabilidad-global/.

PNUD-BID (1990). *Nuestra propia agenda sobre el desarrollo y ambiente*. Fondo de Cultura Económica. Citado por Morelos, S. "Prueba piloto del Módulo de Educación Básica para Jóvenes y adultos "Por un mejor ambiente". Tesis UdG 2005.

Prochaska, James O (2013). *Conferencia "Etapas de comportamiento"* en Fairfax Virginia, EEUU.

Rare (2014). *Presentación bienvenida a la Fase Universitaria* Guad XII.

Rare (2013). Pride-guidelines. The science behind the mascots.

Rare (2013). *Programa de Liderazgo Pride de Rare*. Versión digital.

Rare (2013). *Currículo Rare Pride. Metodología de Entrenamiento*. Documento interno.

Rare (2011). *Programa de Liderazgo Pride, Pre-reader*. Versión digital.

Reyes, J. (2011). *31 años de EA: de la documentación de angustias al necio combate.* Visiones Iberoamericanas de la EA en México. Memorias del Foro Tbilisi+31. México: Editorial Universidad de Guanajuato.

Río+20 (2012). Documento final. Organización de las Naciones Unidas.

Rhodes University (2012). *Program of Advanced Certificate in Education* (Environmental Education) 2011-2012. Professional Development Centre Education Department.

Rogers, C. (2002). Capítulo IV. La familia de los modelos personales. Mencionado por Joyce, Weil y Calhoun. En *Modelos de enseñanza y de aprendizaje*. Barcelona, España: Gedisa.

Rozzy & Primark y otros (2006). *Fundamentos de conservación biológica. Perspectivas latinoamericanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sauve, L. (1999). La Educación Ambiental entre la modernidad y la postmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Revista Tópicos* en EA (1) 2. pp. 7-25.

Sauvé, L. (s/f). *Una cartografía de corrientes en EA*. Antología de la Maestría en EA. CUCBA-Universidad de Guadalajara.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*, 3a. edición. Madrid: Morata.

Knowles, S. (s/f). *Andragogía. Educación para adultos, capítulo 4*. Oxford: Alfaomega. Versión digital.

The Conservation Measures Partnership (2007). *Estándares abiertos para la conservación*. Versión 2.0 USAID.

UNESCO-Sección de la Educación para el Desarrollo Sostenible (ED/PEQ/ESD): *Decenio de la educación para el desarrollo sustentable 2005-2014. El decenio en pocas palabras.* Versión en digital.

Entorno a los movimientos sociales y la educación ambiental.

El caso de la defensa de las tierras de Mezcala, Jalisco

Rocío Martínez Moreno
Habitante del pueblo de Mezcala, Jalisco, estudiante del doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara

Resumen

En la tradición cultural indígena, la valoración de la naturaleza se sitúa en el corazón del significado de la tierra y el territorio. Por ello, en estas culturas, como la de Mezcala, Jalisco, se cultiva la relación íntima y dinámica con la conservación de la naturaleza y de la calidad de vida de quienes ahí habitan: las redes de vida, la belleza que componen sus parajes y la felicidad que construyen los pobladores en espacios de convivencia diaria. Así, las tierras de Mezcala representan la vida misma (trabajo, historia, familia, alimento, cultura, gobierno) de la comunidad, que se reproduce y se transforma ahí mismo. Ese espacio permite además recrear la vida, el pasado, el futuro y conservar la cultura-identidad e historia-territorio como pueblo. Ésa es la razón por la que el pueblo mezcalense lucha por conservarse a sí mismo en un contexto de voracidad capitalista. El legado de resistencia cultural al modelo de civilización actual de este pueblo es la transmisión de su rica memoria histórica a las generaciones jóvenes. Es también el legado de una cultura ambiental que sabe gozar y conservar la vida.

Palabras clave: Defensa del territorio indígena, indigenismo y medio ambiente, educación ambiental indígena.

Abstract

Within the indigenous cultural tradition, valuing nature is at the core meaning of land and territory. Therefore, in these cultures, such as the culture of Mezcala, in the state of Jalisco, a close and dynamic relationship between nature conservation and the general well being of its inhabitants is nurtured. Thus, the lands of Mezcala represent the community life (i.e., work, history, family, food, culture, identity, coexistence, beauty, government) that reproduces and transforms in that locale. That is the reason why the people from Mezcala fight to preserve themselves, in a context of capitalistic greed. Their cultural resistance fundamentally involves passing their rich historical memory on to the younger generation. This rich historical memory is also the legacy of an environmental culture that knows how to enjoy and preserve life.

keywords: Defense of indigenous territory, indigenism and environment, indigenous environmental education

Mezcala es una comunidad indígena que se localiza en la parte norte del lago de Chapala. Pertenece al municipio de Poncitlán, Jalisco. Colinda con las comunidades ribereñas de San Pedro Itxicán y San Juan Tecomatlán a sus lados, mientras que en la parte alta, donde se localiza una sierra pequeña de encinos, colinda con las comunidades vecinas de San Miguel y

San Sebastián. Mezcala se reconoce como una comunidad de origen coca, que desde tiempos prehispánicos ha vivido en ese territorio. Su extensión territorial es de 3,600 hectáreas, además de las islas de Mezcala, localizadas a unos 3,500 metros frente a la comunidad, en el lago de Chapala.

La tierra, las 3,600 hectáreas comunales, es el orgullo y la muestra de las luchas pasadas, ya que se tiene conciencia de que son tierras heredadas ancestralmente. El agua, la laguna, los ríos y los ojos de agua son parte indisoluble de sus tierras. La mayoría de las movilizaciones que Mezcala ha tenido en su historia, han sido abandereadas por la conservación de sus tierras, aguas e islas. Así, tan sólo cabe agregar lo dicho por los comuneros: Mezcala es un pueblo con tierras comunales, aguas en diferentes puntos de su territorio y dos hermosas islas.

El territorio y sus significaciones

Para situar a Mezcala es necesario rebasar el espacio físico, las coordenadas; nos obliga a hablar no sólo desde la delimitación geográfica. Es importante exponer además cómo las movilizaciones históricas de defensa y lucha por el territorio no defienden sólo un lugar, sino también a un espacio que permite reproducir la cultura, las costumbres que construyen a la comunidad.

La comunidad de Mezcala cimenta su vida social, cultural, política en las 3,600 hectáreas de tierra comunal y sus aguas e islas. Su población se concentra en nueve barrios: La Cuesta, el Cerrito, La Cantería, El Centro, La Cruz, San Pedro, Azalea, Zalatita y Ojo de Agua. Cada uno de éstos tiene una función propia en las diferentes fiestas de la comunidad. Una de las fiestas más importantes de Mezcala se da en el mes de agosto, dedicado a la virgen de la Asunción, se construye a partir de la participación de todos los barrios. Esta fiesta dura trece días. El primero, le pertenece a los pescadores. Los siguientes nueve días a cada uno de los nueve barrios. Finalmente, los troqueros y los hijos ausentes (migrantes) clausuran dicha celebración. La rivalidad entre los barrios por presentar mejores flores, compostura (arreglos en el templo), cera, castillos de fuegos artificiales, música, organización, etcétera, es evidente en la fiesta del mes de agosto. De hecho, en todas las festividades de la comunidad siempre existe esta aparente rivalidad, por conseguir y demostrar que el barrio de donde eres presenta una mejor fiesta que los demás. No obstante, no sólo en las celebraciones puede florecer esta manera de reforzar y enorgullecerse de la identidad con su barrio, también en las cuadrillas de danzas tradicionales e incluso en los trabajos comunitarios se busca esta diferenciación. Adelo Robles, habitante de La Cuesta menciona: "Los de mi barrio somos los más organizados para ir a apagar lumbre en el cerro. Nosotros vemos a los de Mezcala (los del barrio del centro de Mezcala), que no les importa ver al cerro arder." Mientras que Vicente Paredes, del barrio del Centro, dice: "Como nosotros vivimos más cerca de la plaza, nos tocan otros trabajos como en los bienes comunales". Pareciera que cada uno de los barrios entiende el rol que juega dentro de la comunidad, pues a pesar de abanderarse con el nombre de su barrio, todos se sienten parte de un mismo sitio cuando se habla de Mezcala.

Es importante señalar que todos se conocen, saben en qué barrio viven, su oficio, de qué familia son y, por tanto, qué tipo de persona pueden ser. La mayoría de los habitantes menciona que "no hay secretos, aquí los chismes, argüendes, y problemas vuelan." Al ser tan cercana su convivencia cotidiana —e incluso el compartir los mismos espacios como la plaza, los cerros, la laguna, el barrio, la historia— se hace inevitable que la vida familiar sea conocida por los demás miembros de la comunidad.

La mayoría se dedica a la pesca, al cultivo del chayote, ejote, calabaza y a la milpa. Sin embargo, en todas las familias, algunos de sus integrantes se insertan en mercados laborales de los centros urbanos cercanos, tales como Guadalajara, El Salto, Chapala y otros. Todas las familias cuentan con parientes en los Estados Unidos, por lo que la manera de obtener recursos económicos ha sido más variable en los últimos años. No obstante, el cultivo (para los que no salen de la comunidad), sigue siendo una práctica común entre la población.

Las siembras no son las únicas formas de sobrevivir, ya que la gentileza de esta tierra fértil permite a

sus pobladores recolectar diversos frutos, vegetales y animales en el trascurso del año. La siembra del chayote, el ejote y la calabaza se realiza en todo el año; la milpa, sólo en el temporal de lluvias. Los frutos y vegetales se recolectan en el cerro; parten desde el mes de enero-febrero para obtener el huaje. Éste lo incorporan en las comidas como frijoles, huevo, chile o se comen sin más aditamentos. Otro de los frutos es el huamúchil, que abunda en los árboles de la comunidad. Ya en los meses de marzo, abril y mayo comienzan a hervir las ollas con los caldos de cangrejos y el chile de ciruela roja. En junio, julio y agosto reverdecen los montes y las milpas por la lluvia. A la par, comienza a subir el nivel del agua en el lago y con ello abunda el pescado (bagre, charal, tilapia, amarilla). También los árboles frutales, como el mango, plátano, limón, guayaba, arrayán, tuna… entre otros que dan sus frutos. En los meses de septiembre, octubre y noviembre se levanta la cosecha del maíz, variando una infinidad de alimentos, como el elote asado, pozolillo (caldo con granos de maíz, calabaza y anís), tortillas, tamales de frijol, atoles, verdolagas en caldo o huevo, calabaza endulzada, frijol nuevo, aguas frescas de ciruela amarilla, etcétera. Otro de los frutos que nace en los cerros es el camote. Es por estos meses que se mira a decenas de hombres, jóvenes y niños circular por el cerro en busca de él. En diciembre, comienza la pesca de la güilota, un ave pequeña que es "pescada", atrapada con una red en algunos caminos del cerro. Prácticamente, la comunidad camina y se alimenta de lo que la tierra le provee, además de añadir los tlacuaches, ardillas, tortugas, patos, hueva de peces y otros animales que la comunidad consume en el trascurso del año.

Las formas en las que resuelve su sobrevivencia la comunidad de Mezcala son variadas, ya que una parte de su alimentación la consigue de sus tierras; no obstante, las entradas económicas que llevan las personas que salen de la comunidad son vitales para el sostenimiento económico de las familias.

No podemos olvidar que al ser vecino de un lago, la pesca es uno de los oficios importantes de la comunidad. Además de que al tener cercana el agua, logra garantizar el riego de los cultivos del chayote, calabaza y ejote. El lago es una fuente de vida para Mezcala, incluso en la actualidad también genera trabajo, pues al comenzar a realizar viajes turísticos a las dos islas de Mezcala, algunos pescadores y lancheros construyen una nueva fuente de ingresos.

En las islas de Mezcala no sólo hay turismo como así lo pareciera. Existe una infinidad de historias, mitos, leyendas y creencias. Una de ellas se menciona en su "Título primordial". Fue un centro ceremonial y albergaba un ídolo que era visitado en peregrinación, antes de la conquista española. Otra historia es referente a la emblemática resistencia sostenida por indígenas de Mezcala y San Pedro Itxicán en su mayoría, entre 1812-1816 contra el ejército realista. Lo cierto es que las islas son el ombligo, o mejor dicho por los comuneros, el corazón de Mezcala; podría decirse que refleja la rebeldía del pueblo indígena de Mezcala, pues en ellas se concentra su memoria, historia e identidad como pueblo indio.

Después de las islas, la plaza de Mezcala juega un papel importante. En su explanada, en fechas simbólicas, se concentra la mayor parte de los habitantes de los nueve barrios. Fiestas, danzas, asambleas, misas, tianguis, bailes, foros… son las actividades que se realizan. Probablemente, describir lo que sucede el día domingo sea muy ilustrativo. Todo comienza con las primeras campanadas que llaman a misa de seis de la mañana. Con ello, se dibujan los sombreros y rebozos de los hombres y mujeres mayores de la comunidad que, con paso apresurado, se dirigen al templo ubicado en la plaza. Unos van directo, mientras otros se sientan en las bancas a esperar la última llamada. Afuera de la iglesia comienzan a abrir los locales de los alrededores, algunos tenderos sacan las cajas de fruta y verdura; los carniceros encienden los cazos para comenzar a destazar las piezas de carne para los chicharrones. Don Sandalio perfuma la plaza con azúcar y canela al preparar las donas y churros; mientras doña Trina apresura a sus ayudantes para terminar de colocar las sillas y comenzar la venta de gorditas, pescado, tacos y menudo. Así, al salir los primeros feligreses, ya se encuentra montado un atractivo mercado. La mayoría de pobladores de los diferentes barrios acude a este tianguis, y al mismo tiempo aprovechan para quedarse a misa de 12 del día. A su salida, al-

gunos regresan a sus barrios, pero otros acuden a las asambleas de comuneros o a los partidos de futbol en las tres canchas que existen en la comunidad, o incluso al malecón, para mirar el lago y las islas. Ya en la tarde-noche, la juventud se apropia de la plaza para caminar, platicar, convivir, bailar, enamorarse…

En los cerros de la comunidad, no sólo nacen plantas, frutos, verduras, animales, sino también leyendas y creencias. Existen varios petrograbados y pinturas rupestres en algunos sitios de Mezcala. La mayoría se encuentra en cuevas. Cada una cuenta con leyendas, por ejemplo, la cueva del Toro. María de los Santos menciona: "Está encantada, pues cada año se abre y sólo algunos pueden salir. Allí hay dinero, pero lo malo es que puedes quedarte encerrado." Lo que narra es que un hombre entró a esta cueva. Ya ahí, encontró dinero, y detenerse a recogerlo le llevó un año sin que se diera cuenta, por lo que al salir de la cueva y bajar al pueblo, sus familiares y amigos quedaron horrorizados, pues lo hacían muerto. El gusto del hombre no duró mucho, ya que en unos pocos días murió al recordar lo que había visto en aquella cueva. Estas historias abundan en la comunidad de Mezcala, muchas de ellas están relacionadas con las cuevas. No obstante, se cree que, además de las cuevas, existen varios lugares encantados por ánimas o duendes. En una entrevista, María de los Santos Moreno, del barrio La Cuesta, menciona que cuando comienza la siembra de la milpa, se suelen dejan algunas ofrendas (vino y cigarros), para que los duendes no hagan travesuras en las milpas. Incluso, cuando un niño-bebé es llevado al monte, o a un Zalate, se debe nombrar (rezar y decir el nombre del niño), para que el duende no se lleve su alma. Cuando un niño es antellevado (que el duende le roba su alma), se debe curar con un rezo y pasarlo por encima de un fogón, sin que éste toque al niño, que sólo sienta el calor del fogón. Quien está curando al niño, le soplará en la cara. Con esto, el niño dejará de llorar y comenzará a dormir, pues los duendes lo habrán dejado descansar. Existen otras prácticas de origen indígena que subsisten en las costumbres y mitos de este pueblo, a pesar de la intervención de la Iglesia católica para que se olviden. Uno de ellos es el que alude a las piedras de La Vieja y el Viejo.

Estas piedras existen desde tiempos prehispánicos. Tello narra lo siguiente sobre esta tradición:

> "En esta caverna había una piedra grande que los indios de la región iban a consultar cuando estaban en apuros. Era costumbre ofrecerle frutas y calabazas y tachictli, o sea, aguamiel. Al echar el líquido sobre la piedra se consumía con gran ruido como si hozara ganado de cerda, y sin ver los creyentes quien hablaba, una voz respondía. A veces los indígenas pedían agua para sus campos de cultivo y tal vez empezaba a llover antes de que bajaran del cerro".[1]

Prácticamente es un ritual para pedir buenas cosechas, para que el agua, la lluvia, llegue a sus tierras. Don Silvino Sepúlveda recuerda las grandes peregrinaciones que realizaban cuando él era niño: "Dejaron de hacerse cuando cayó la tromba en Mezcala y el padrecito nos dijo que pasó esa desgracia por andar adorando a una piedra y no a dios. Ahí la gente se desanimó." Esta tromba ocurrió en el mes de julio de 1973. Prácticamente hace más de cuarenta años. No obstante, el ritual aunque no se realiza como lo recuerdan las personas en los años setenta (hombres, mujeres, niños, cargaban cántaros de agua e iban descalzos cantando, rezando y gritando ¡Santa María de Soyatlán, danos agua! Hasta la piedra de la Vieja o La Nola, para arrojarle el agua que cargaban, para que al terminar este ritual comenzara a llover, por lo que incluso debían llevar algo para cubrirse de la lluvia), se sigue cumpliendo por algunos pobladores. Tal es el caso de la señora Carmen Pérez del barrio La Cuesta, que aún sube a la zona conocida como "La Cumbre" con decenas de niños y mujeres para pedir agua. Lizett Claro, una niña que ha asistido a esta peregrinación, menciona: "Yo no creía que llovía, por eso fui, para ver yo misma si era cierto. Es bien bonito pues uno sube descalzo con sacrificio, pero al final te da gusto que la lluvia te moje." Creencias se resguardan y construyen en los cerros de Mezcala, menciona Casiano Pérez: "No estamos solos, hay muchos que ha-

[1] Citado en Carolyn Baus de Czitrom, *Tecuexes y cocas. Dos grupos de la región Jalisco en el siglo XVI*, INAH, 1982, p. 82.

bitamos Mezcala, por eso no es justo que nos quiten nuestras tierras."

La muerte en la comunidad de Mezcala ocupa un espacio muy importante. Se dice que no muere "la gente de más atrás" sus muertos, los siguen acompañado. Incluso en el discurso actual por la defensa de su territorio, mencionan:

> "Cada 25 de noviembre nuestra historia, junto con nuestros muertos, los antepasados, pasean por el pueblo, por el lago, por la isla, salen y susurran en nuestro oído los cuidados que debemos de tener a nuestro territorio, nuestra herencia. Es por eso que aquí en la comunidad indígena de Mezcala la tierra no la vendemos, más bien la defendemos, pues es el recuerdo más cercano que nos une con ellos. También, los muertos nos vienen a recordar que nosotros somos los dueños legítimos de las más de 3,600 hectáreas de territorio, además de la posesión de la isla de Mezcala. Y que al igual que ellos tenemos que cuidarla y defenderla, o sea que lo que ellos hicieron en tiempos antiguos, nosotros tenemos que hacerlo ahora y pues también los intentos de quitarnos la tierra que nos ha pertenecido por más de 500 años, al igual que ayer, los tenemos ahora".

Los muertos son actores en la vida política-social cotidiana de la comunidad. Podemos deducir de la cita anterior, la presente insistencia en conservar el territorio heredado y la conciencia del pasado de lucha que la comunidad ha emprendido para su mantenimiento. La muerte es fiesta también. Al momento de que un miembro de la comunidad de Mezcala fallece, inician preparativos para despedirlo. Lo primero es la comida. Los habitantes comienzan a llevar azúcar, café, maíz, galletas, canela, flores, veladoras, entre otras cosas, a la familia del difunto, para que ellos puedan ofrecer comida a las personas que se acerquen a despedirlo. Debajo de su ataúd se coloca una cruz de flores que simboliza cada una de las partes del cuerpo del difunto (cabeza, brazos, piernas). Esta cruz se queda durante nueve días, en los cuales la familia sigue recibiendo a más gente que va a rezar, pero también a comer y convivir. El último día de rezo se dice que "se levanta la cruz", motivo de una gran comida que ofrece la familia a los miembros de la comunidad, para después ser acompañados al panteón y dejar las flores de la cruz. Al llegar al camposanto, de nuevo se vuelve a formar la cruz, sólo que ahora encima de la tumba del difunto.

No obstante, éste no es el único momento cuando se recuerda y festeja a los muertos, también en el tradicional Día de Muertos (2 de noviembre), Mezcala los festeja de una manera muy especial. Probablemente, la particularidad de los altares de muertos realizados en Mezcala es que consisten sólo en una mesa revestida con un mantel blanco, con fotografías de los difuntos, una imagen de las ánimas del purgatorio y comida. Los alimentos se dice que se "nombran", quiere decir que se dedican a una persona en concreto. Normalmente se hace alguna comida que fuera del gusto del muerto, acompañado de fruta, panes (propios de la comunidad) y tamales de frijol envueltos en hojas verdes de maíz. Ahí también se ofrendan algunas mazorcas y calabazas como símbolo de su trabajo obtenido por la cosecha en la milpa. Grandes olladas de tamales, canastos de fruta y pan se reciben y se ofrecen en la comunidad, dado que la tradición es que después de haberlos "nombrado" se deben de comer y compartir. Entonces, el panteón se llena de flores de la región, colores, velas de cebo, cántaros de agua en las tumbas, algunas mancuernas de mazorcas, música, vino y más.

Mezcala es un pueblo rico por su historia, tradiciones, creencias y rituales que lo hacen particular, o por lo menos lo diferencian de sus vecinos u otros pueblos de la región. Todas estas particularidades se reproducen, construyen y fortalecen dentro de un espacio físico y cultural que la comunidad ha creado. Al entender algunas de las formas de habitar Mezcala, es más fácil comprender por qué este pueblo ha defendido sus tierras durante cientos de años.

Conclusiones

En la tradición cultural de los pueblos indígenas, la valoración de la naturaleza se sitúa en el corazón del significado de la tierra y el territorio. Esto significa

que en una cultura, como la del pueblo de Mezcala, se cultiva la relación íntima y dinámica con la conservación de la naturaleza y de la calidad de vida de quienes ahí habitan, donde no sólo están incluidos los seres humanos, sino las redes de vida y la belleza que componen integralmente los parajes, así como en la felicidad que construyen los pobladores en espacios de convivencia cotidiana.

Es así que las más de 3,600 hectáreas de tierra comunal, sus aguas e islas; y sus pasadas luchas por la conservación de su territorio, ahora apropiadas por las nuevas generaciones, consolidan la historia y memoria de los habitantes de Mezcala: Las costumbres, creencias, organizaciones propias que la comunidad construye cotidianamente, permiten a este pueblo indígena, en su adaptación, crear nuevas formas de entender y situarse en un espacio. Vivir y ser de Mezcala ha estado determinado por las ricas prácticas de la apropiación y significación que sus habitantes han desarrollado en marcos colectivos. Han otorgado sentidos a un espacio, se autodeterminan para sí mismos y para los otros. Ésta es la razón por la cual las tierras de Mezcala no son un lugar abstracto, por el contrario, representan la vida misma (trabajo, historia, familia, alimento, cultura, gobierno) de la comunidad, que se reproduce y se transforma en su propio espacio.

La identidad de la comunidad de Mezcala no sería la misma sin todas las significaciones que han construido en su territorio. Por esta razón, se ha defendido ese espacio físico que permite recrear su vida, su pasado y su futuro. Todo el simbolismo que se deposita y resguarda en esas tierras, la comunidad lo utiliza para asentar una fuerte plataforma que le permite posicionarse como un pueblo indígena-histórico.

Así, "defender la tierra" para el pueblo de Mezcala pasa por comprender una práctica política construida históricamente por el propio pueblo. La mayoría de las comunidades indígenas comparten esta historia de resistencia por mantener su territorio y su cultura, lucha que, como hemos visto en el desarrollo de este artículo, significa conservar la cultura-identidad e historia-territorio como pueblo. Así, la comunidad indígena de Mezcala es un ejemplo vivo de las culturas milenarias que luchan por conservarse a sí mismas, aun en un contexto gobernado por la homogeneidad de una sociedad capitalista.

Lo interesante de la lucha de Mezcala consiste en el planteamiento de estrategias, discursos, prácticas y rebeliones que ha emprendido históricamente por conservar su tierra, su cultura, su corazón en la naturaleza, donde el vínculo entre el sujeto colectivo "Mezcala" y su tierra es una relación vital. Es por esta razón que cuenta con una rica memoria histórica que ha conservado y trasmitido a las diferentes generaciones, como legado intangible que mantiene una resistencia cultural al modelo de civilización actual, un legado de una cultura ambiental que busca gozar y conservar la vida. Estos elementos ayudan a entender que sus habitantes han sido educados ambientalmente sin saberlo, pero también que por la misma razón la defensa del territorio y la calidad de vida, son el centro de nuestra comprensión del mundo.

Fuentes consultadas

Entrevista a Adelo Robles Magallón, barrio La Cuesta, 24 de febrero de 2012.

Entrevista a Vicente Paredes Perales, barrio El Centro, 24 de febrero de 2012.

Entrevista a Ma. Alicia González Moreno, barrio La Cuesta, 8 de febrero de 2012.

Entrevista a Lizett Claro Claro, Barrio La Cuesta, 8 de febrero de 2012.

Entrevista a Casiano Pérez, barrio La Cantería, 10 de febrero de 2012.

Comunicado de la comunidad indígena del 25 de noviembre de 2009, en archivo de la oficina de bienes comunales de Mezcala.

Alberto Blanco

La Sábila

Más pájaro que planta,
más reptil que pájaro,
más dinosaurio que reptil,
la sábila extiende sus garras.

Abre sus fauces dentadas
y devora de un solo bocado
la mañana entera
con sus afanes y sus ruidos.

Devora las nubes rojas,
el sol y los vientos rivales,
pues sabe a lo que saben
la sangre y la sed.

Sabia como el desierto
sabe que el hoy es todo
lo que hay y que mañana
bien podría no haber mañana.

Jorge Eliécer Ordóñez

Tiempo de segar

En Senegal
país de cabras
y mujeres invisibles
ovillando la luna,
cuando muere el poeta
lo sepultan
en el tronco viejo de un árbol.

Al verano
escasea el agua y la comida.
Entonces, pájaros migratorios
vienen a picotear
la madera que canta.

Indicadores para medir la contribución de las Instituciones de Educación Superior a la Sustentabilidad

Shafía Sucar Súccar / Universidad de Guanajuato. 2013

Este libro es el resultado del trabajo de un número importante de académicos de diversas Instituciones de Educación Superior (IES), principalmente del Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable, Complexus, y de funcionarios de diversas dependencias, en especial del Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU-SEMARNAT); es el esfuerzo de alrededor de 12 años, que implicó un importante proceso de consulta, y de construcción, a través de talleres, en la búsqueda de "pertinencia" para el mayor número de IES en nuestro país. Ésta constituye un importante atributo de esta propuesta, así como el servir como una herramienta de planeación de las políticas, objetivos y metas institucionales para contribuir a la construcción de la sustentabilidad.

Son varias las características de estos indicadores que los diferencian de los muchos que han surgido en los años recientes para "medir la sustentabilidad, o el compromiso por la misma, en las IES" en prácticamente todo el mundo. Se trata de un sistema de 21 indicadores clasificados en 5 subgrupos: Identidad Institucional, Educación, Investigación, Extensión y Vinculación, sumamente completos, pues constan de una Justificación, Definición conceptual, Definición operativa, Unidades de medida, Situación deseable, y Alcances y limitaciones, entre otros elementos.

Esta amplia descripción de cada indicador favorece una comprensión clara del contexto, es decir, de la problemática, sus causas y consecuencias, y de las necesidades, así como de algunas alternativas de solución, en el marco de la realidad nacional y de las IES. Y se propone en general una diversidad de alternativas de atención a las necesidades con base en, por una parte, la diversidad de posibilidades de cada IES, y por la otra, que el grado de avance en la atención de cada problemática en cada IES es diferente, y por lo tanto, su punto de partida al momento de implementar estos indicadores. Lo anterior permite poner en evidencia la relevancia de cada indicador y las interrelaciones entre los diversos indicadores, con el claro propósito de mostrar la necesidad de comprender la complejidad de la temática ambiental y de los procesos implicados, para lograr su transversalización en las funciones sustantivas y de gestión de las IES.

Educación Ambiental. Enseñanzas prácticas para el nivel edio superior.

Adelina Espejel Rodríguez / Universidad Autónoma de Puebla. 2015

La educación Ambiental (EA) es un campo cognitivo en constante proceso de desarrollo y reformulación tanto a nivel mundial, como nacional y regional. Los debates generados en torno a ello no son inmutables, nada está dicho en forma definitiva, sin embargo, se mantiene un punto en común: la preocupación de los diversos sectores frente a la cada vez mayor problemática ambiental que obliga a activar la voluntad individual y colectiva de hacer algo para detenerla o mitigarla.

Las instancias educativas y gubernamentales han tenido la visión oportuna para generar programas, modelos y estrategias tendientes a la estimulación de cambios significativos y competentes para establecer relaciones amigables entre los seres humanos y la naturaleza, tratando de modificar las inercias sociales que provoca un sistema económico depredador.

Desde esta perspectiva se aportan enseñanzas prácticas de EA para quienes se encuentran insertos en instituciones de nivel medio superior. La finalidad es que los educadores ambientales y estudiantes conozcan los resultados que se pueden obtener al aplicar un modelo de educación urbano ambiental, y en este sentido se les motive para sensibilizar, lograr conocimiento actitudes, destrezas, habilidades, valores y prácticas para mitigar el deterioro de su escuela y comunidad, respaldando con ello la potenciación de habilidades y competencias con enfoque humanista.

Territorio en disputa. Despojo capitalista, lucha en defensa de los bienes comunes naturaleza y alternativas emancipatorias para América Latina

Claudia Composto, Mina Lorena Navarro (Comp.) / Bajo Tierra Ediciones, 2014

Durante las últimas cuatro décadas, las contradicciones del sistema se han ido profundizado aceleradamente, lo que se expresa en una expansión sin precedentes de la violencia y el despojo capitalista.

En ese marco, las políticas neoliberales y neodesarrollistas implementadas en América Latina han denotado un ascendente ciclo de conflictividad socioambiental en torno al acceso, control y gestión de los bienes comunes naturales, que enfrenta a las comunidades en resistencia con el capital y los estados, ante las graves consecuencias de la extracción, producción circulación, consumo y desecho de la riqueza social convertida en mercancía por la lógica del valor. Así, en este libro se analiza una diversidad de casos concretos de resistencia, insubordinación y antagonismo social que emergen ante la ofensiva extractiva en países como México, Guatemala, Honduras, Colombia, Ecuador, Bolivia, Chile, Perú, Brasil y Argentina.

Asimismo, se presenta una serie de trabajos relacionados con la construcción de horizontes emancipatorios para la reproducción de la vida, que buscan ir más allá del patrón civilizatorio capitalista. Tal es el caso del buen vivir, los planteamientos de la justicia ambiental, el decrecimiento, el ecosocialismo y diversas búsquedas contemporáneas de comunizar las relaciones sociales. Sin duda, la multiplicidad de experiencias de lucha en defensa del territorio que recorren la región nos aportan aprendizajes fundamentales para visibilizar las consecuencias de la depredación de la naturaleza y los mundos de vida, criticar su lógica desenfrenada y destructiva, y avanzar a la construcción de alternativas sociales, que resultan cada vez más urgentes ante la dura batalla que enfrentamos contra la barbarie capitalista.

La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México 2002-2011

Édgar González Gaudiano, Miguel Ángel Arias Ortega (Coords.) / Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., 2015

Los estados del conocimiento son uno de los productos más relevantes generados por los investigadores de la educación en México. Cada 10 años centenares de estudiosos agrupados en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se organizan para hacer una exhaustiva recuperación y sistematización de lo generado en el país durante la última década. En esta ocasión, el COMIE y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se unieron para editar el resultado de ese esfuerzo de síntesis y análisis, organizado en áreas de interés de los investigadores con obra publicada y reconocimiento en el campo.

Es la primera vez en la historia de los estados de conocimiento promovidos por el COMIE que esta área presenta su reporte de manera autónoma. En este libro se ofrecen los resultados del estudio sobre investigación en educación ambiental para la sustentabilidad (2002-2011). La base empírica consiste en 1,909 registros de diferentes productos, entre los que destacan los libros, los artículos los capítulos de libro, las tesis de posgrado, los cuerpos académicos, las líneas de investigación y las ponencias publicadas en las memorias de los eventos correspondientes, entre otros. Como en todo trabajo de este tipo, estamos conscientes de que muchos productos no fueron incluidos, aunque se observa un incremento de 36% respecto del reporte del decenio anterior (1992-2002). Ello permite dar cuenta de un buen conjunto de posiciones relaciones objetivas entre los agentes que constituyen este campo emergente, así como mostrar algunas de sus principales tendencias en un momento en que el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable (2005-214) ha concluido, y la Unesco ha enunciado el nuevo Programa de Acción Global. En el reporte se refiere, al final, lo que a juicio de los autores son los logros y avances más importantes, así como los desafíos que se anticipan para los próximos años.

Lineamientos de colaboración de la revista *Jandiekua*

Los artículos centrales de la revista impresa serán ensayos y reportes de investigación inéditos, que aborden la educación ambiental o temas afines. Para algunas de sus secciones se recibirán también colaboraciones con abordajes literarios (poesía, prosa poética y narraciones).

Las colaboraciones deberán ser presentadas en español, con un resumen de no más de 150 palabras tanto en español como en inglés y entre 3 y 5 palabras clave. Se solicitan títulos de no más de 12 palabras y que resulten atractivos. La extensión de los artículos deberá estar entre las 3,000 y las 4,000 palabras, incluyendo la bibliografía, en formato Word, letra Arial de 12 puntos y a espacio y medio. Esta última deberá presentarse siguiendo las normas APA. Las gráficas e ilustraciones se envían en archivos aparte.

Los autores que deseen publicar un artículo deberán enviar su documento a las direcciones electrónicas: lmnieto@uaslp.mx y rosalbathomas@gmail.com. Una vez que éste sea recibido se someterá a un proceso de doble dictaminación ciega, la cual se llevará a cabo por los árbitros definidos por el Comité Editorial. En los casos que se den posiciones encontradas entre los dictaminadores o haya algún tipo de conflicto al respecto, se solicitará la intervención de un tercer dictaminador. Los editores responsables le harán conocer al autor o autores los resultados del dictamen. No se devolverán los originales enviados.

Los artículos publicados serán propiedad de la revista, de tal forma que si alguno de los autores u otra persona interesada quiere volver a publicarlos en otros espacios impresos o electrónicos, será necesario contar con el permiso por escrito de los editores de esta revista.