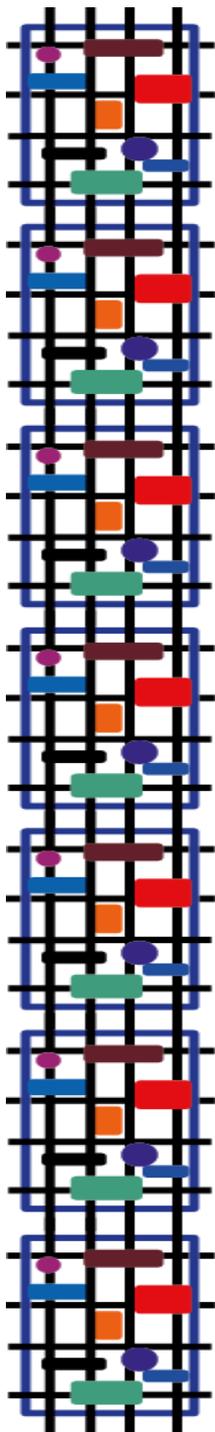




UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



Conocimientos comunitarios y experiencias docentes en los procesos de educación ambiental. Un estudio regional.

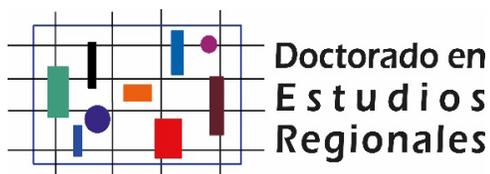
TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE Doctor en estudios regionales

PRESENTA
Andrés Carlos Ruiz González PS1355

DIRECTORA DE TESIS
Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes

CODIRECTOR DE TESIS
Dr. Javier Collado Ruano

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
Marzo, 2021.





DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
16 de marzo de 2021
Oficio No. TDER/045/2021

C. Andrés Carlos Ruiz González

Promoción: **Décima**

Matrícula: **PS1355**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

Conocimientos comunitarios y experiencias docentes en los procesos de educación ambiental. Un estudio regional.

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

Mtro. Fredy Vázquez Pérez

Director de la Facultad de
Humanidades Campus VI



Vo. Bo.

Dr. Daniel Hernández Cruz

Coordinador del Doctorado en
Estudios Regionales





Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Andrés Carlos Ruiz González, autor de la tesis bajo el título de “Conocimientos comunitarios y experiencias docentes en los procesos de educación ambiental. Un estudio regional.” presentada y aprobada en el año 2021 como requisito para obtener el título o grado de doctor en estudios regionales, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 16 días del mes de marzo del año 2021.

Andrés Carlos Ruiz González

Nombre y firma del Tesista o Tesistas



La realización de esta investigación fue posible gracias al apoyo recibido del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para la realización de mis estudios de posgrado en el Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, cuyo producto final es la presente tesis.

Nº de beca: 633086

DEDICATORIAS

Con mucho afecto, dedico esta tesis a los docentes de Educación Primaria del nivel de educación indígena que conforman el Colectivo Multidisciplinario por la Educación de los Pueblos Originarios, (COMEPO) *Lekil Kuxlejal*, y, a los integrantes del Grupo Académico Indígena GRAIN A.C. quienes sin recibir nada a cambio compartieron en todo momento aquellos conocimientos que en su andar académico y comunitario han construido.

Así también, dedico encarecidamente este trabajo a mi familia, tutores, docentes y amigos con quienes tuve el gusto de compartir y aprender durante este proceso.

AGRADECIMIENTOS

El aroma de la vida expresa su mayor plenitud cuando llegamos a florecer. “Pero florecer no es un acto de alcanzar una meta o un propósito, sino simplemente fluir con la vida” (Achig, s/f). El acto del florecimiento humano es tan orgánico como las flores que encuentras en tu jardín. Y si el jardín es tu propia existencia... ¿qué esperas para florecer?

Quiero agradecer a Dios por haber llenado mi existencia de dicha y felicidad, al rodearme de personas maravillosas quienes me acompañan en este viaje llamado vida, y, al permitir alcanzar un logro más en mi proceso de formación personal y académica.

A mis padres, quienes con su ejemplo me enseñaron a luchar para lograr lo que se anhela; a mi esposa e hijos por ser mi motivo y mi fortaleza.

A mi familia, amigos y amigas, por enseñarme a no dejarse vencer ante las circunstancias que turban los procesos que nos motiva, por el apoyo incondicional recibido y, por permitirme ser parte de sus vidas.

Un agradecimiento muy especial a la Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes, a la Dra. Rosario G. Chávez Moguel, y al Dr. Javier Collado Ruano quienes confiaron en este proyecto, por acompañarme durante este proceso de investigación, por su paciencia, sus consejos y su amistad; traducidos hoy en los resultados que se plasman en este trabajo.

Y, a cada uno de los docentes y compañeros con quienes tuve el gusto de compartir y aprender dentro y fuera de las aulas, gracias.

Nuestros abuelos ya lo sabían, que todo está vivo y todo interactúa en la naturaleza. Desde las piedras, el agua, las nieves y el sol. Estar vivo es ejemplificar el valor de la crianza: criar y ser criado. En este contexto mantenerse vivo es fluir con la vida, sentir, explorar, interactuar, relacionarse, gratificar, reciprocitar y complementar (Achig, E, Septiembre 2019).

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO 1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1. Bases epistemológicas y metodológicas de la investigación	17
1.1.1. La investigación acción participante y la educación ambiental	21
1.1.2. Develando experiencias a través del método biográfico narrativo.....	22
1.1.3. El proceso de la investigación y las técnicas empleadas	23
1.2. Conformación de grupo de trabajo: los docentes bilingües y su afinidad colectiva.....	26
1.2.1. “Por amor al arte”: El Colectivo Multidisciplinario por la Educación de los Pueblos Originarios (COMEPO) Lekil Kuxlejal, agentes educativos locales ..	27
1.2.2. El Grupo Académico Indígena (GRAIN) A.C. hacia el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas	36
1.3. Oportunidades y contingencias metodológicas desde una perspectiva regional	40
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SU PROCESO HISTÓRICO REGIONAL	
2.1. La educación ambiental y los estudios regionales	43
2.2. Las desigualdades educativas, conocimientos comunitarios y los estudios regionales	49
2.3. Formas de regionalizar desde una perspectiva transdisciplinar	52
2.4. La regionalización del objeto de estudio.....	55
2.5. La región ambiental tsotsil: espacios y procesos educativos regionales	58
2.5.1. Características de la región.....	60

2.5.2. Espacio, procesos educativos regionales y de educación ambiental.....	69
--	----

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. MARCOS: JURÍDICO NORMATIVO, HISTÓRICO Y EDUCATIVO FORMAL

3.1. Antecedentes históricos de la educación ambiental	73
3.2. Marco normativo de la educación ambiental en México	94
3.2.1. La educación ambiental en Chiapas	96
3.2.2. Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente.....	97
3.3. La Educación Ambiental y Educación Intercultural en el Programa de Educación Básica.....	99
3.4. Educación para la Sustentabilidad y Principios del Buen Vivir	103
3.5. La Carta de la Tierra: una declaración que se plantea, un código que no se cumple	107

CAPÍTULO 4: DEBATES TEÓRICOS, CONCEPTUALES Y EPISTEMOLÓGICOS DEL BUEN VIVIR: LO QUE SE DICE, LO QUE SE PIENSA Y LO QUE SIGNIFICA DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES TSOTSILES

4.1. El buen vivir, perspectivas teóricas y conceptuales	109
4.1.1. Miradas del Buen Vivir en América Latina.....	111
4.1.2. Miradas del Buen Vivir en México y Chiapas	116
4.1.3. El Buen Vivir: lo que se dice, lo que piensa y las perspectivas de docentes tsotsiles de Chiapas.	119
4.2. Deconstrucción de conceptos: los retos para una descolonización pedagógica.....	123
4.3. El <i>lekil kuxlejal</i> como punto de reflexión: procesos hacia una educación ambiental desde las comunidades	126
4.4. Hacia el encuentro con el buen vivir: orientaciones para el desarrollo de una educación ambiental desde las comunidades tsotsiles.....	131
CONCLUSIONES.....	132
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	137
ANEXOS	142

Anexo 1: El grupo académico indígena y sus espacios de interacción.....	142
Anexo 2: El colectivo COMEPO <i>lekil kuxlejal</i> y las comunidades de aprendizaje.....	143
Anexo 3: Los niños y niñas tsotsiles y el acercamiento a su entorno.....	144
Anexo 4: Prácticas en contextos indígenas tsotsil-tseltal: música tradicional y cambio de autoridades.....	145
Anexo 5: Prácticas socioculturales: celebraciones rituales en espacios sagrados.....	146
Anexo 6: Espacios sagrados y sus representaciones.....	148
Anexo 7: “La ventana al inframundo”, espacios sagrados y sus representaciones.....	149

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de propuesta relacional hacia la educación intercultural para la sustentabilidad.	45
Figura 2. Ubicación geográfica de los municipios tsotsiles donde se realizó la investigación.	59
Figura 3. La región Ambiental tsotsil.....	60
Figura 4. Cronología de los tratados y acuerdos internacionales hacia la educación ambiental.....	75
Figura 5. Estructura de acción planteada desde el programa 21.	82
Figura 6. Valores de los tsotsiles orientados hacia la construcción del Buen Vivir a partir de procesos reflexivos.....	129
Figura 7. Educación para el futuro sustentable, orientaciones hacia el encuentro con el Buen Vivir.....	130

ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1. Valores de los bats’i vinik/ants.....	127
---	-----

INTRODUCCIÓN

Abordar una problemática desde el campo de los estudios regionales, suele ser un trabajo complejo, sobre todo por inscribirse en un campo transdisciplinar. Pons y Chacón (2018) argumentan que, desde esta perspectiva se permite pensar los problemas actuales de manera integral, reconocer los vínculos existentes entre grupos sociales, considerando el tiempo y espacio en el que se presentan, permitiendo dar cuenta de los procesos que se investigan.

Con relación a lo anterior, se plantea el proyecto de investigación, “Conocimientos comunitarios y experiencias docentes en los procesos de educación ambiental. Un estudio regional”, con el argumento de que la globalización, como fenómeno social, ha generado consecuencias positivas, pero también negativas, sobre todo en la relación entre los seres humanos y el medio que se habita. Al respecto, Beck (2008), habla de los procesos de globalización y localización, considerando que la globalización ha traído consigo una ola de transformación cultural que define como “globalización cultural”, además de peligros globales de pobreza, étnicos, guerras, etcétera, que necesitan atenciones locales.

Por tal razón, se considera al fenómeno de la contaminación como una condición a nivel macro derivado de la globalización, que afecta en muchos sentidos a las sociedades, tal es el caso del cambio climático, del cual deviene que la producción agrícola se vea afectada, considerando que esta,

es la principal actividad económica en distintos espacios geográficos del país, así como varios municipios del estado.

Por tanto, la problemática que se aborda, refiere a la atención que se brinda a las problemáticas ambientales desde los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica, que, si bien es cierto, desde el año de 1970 la educación ambiental comienza a considerarse en el ámbito internacional, tomando como referencia su inclusión en la conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio, celebrada en Estocolmo.

En México, tuvieron que pasar 20 años para que estos planteamientos comenzaran a considerarse, y, es en el año de 1993 cuando la educación ambiental se incluye en el plan y programa de estudios que rige el Sistema Educativo Mexicano. El propósito con el que fue instaurado refiere a la necesidad de dotar a los alumnos de “conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural” (SEP, 1993, p. 73), sin embargo, por múltiples factores, su abordaje en los procesos de enseñanza sigue siendo poco favorable, según argumentan los docentes quienes trabajan en este nivel escolar.

Como respuesta a las demandas de igualdad de oportunidades planteada desde distintos sectores sociales del país, se han creado políticas que buscan atenderlas, entre las que destaca el modelo de Educación Intercultural (EI) y el modelo de Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS).

La primera, vista desde un enfoque relacional-funcional, plantea establecer una relación armónica entre grupos sociales y formar una conciencia de respeto, valoración y aprecio por los demás, en respuesta a la diversidad social que en el país prevalece; del mismo modo, al existir una diversidad lingüística, en el marco de la Educación Intercultural, se plantean los lineamientos del Enfoque Intercultural Bilingüe (EIB) del nivel primaria, este enfoque, invita a los docentes que:

durante la selección de los contenidos escolares se consideren los planteados en el programa nacional y los que emergen de la cultura comunitaria indígena, garantizando la articulación y complementariedad en creencias, saberes y conocimientos locales, regionales, nacionales y mundiales (SEP-DGEl, 2001, p. 16).

Considerando este planteamiento de la SEP, como uno de los objetivos de la EIB, en relación con las narrativas encontradas en trabajo de campo, podemos plantear que, docentes que laboran en contextos indígenas¹ han argumentado realizar adecuaciones curriculares, al momento de ejercer su actividad docente, sin embargo, esta adecuación no supera el problema de la deslegitimación de saberes que los docentes perciben en los programas y materiales de apoyo, tal y como lo mencionan.

Somos un colectivo que trata de solventar las necesidades de nuestros alumnos y alumnas, partiendo nuestra práctica desde el contexto inmediato de nuestros alumnos (tsotsiles), hemos tenido que elaborar nuestros propios materiales porque los libros de texto y otros “libritos” que nos dan, no nos ayudan de mucho, porque los niños no conocen lo que ahí se muestra... (COMEPO, GD/junio 2019).

Esta narrativa, representa uno de los reclamos de los docentes que laboran en comunidades tsotsiles, argumentan constantemente que, hay conocimientos en las comunidades que no son tomados en cuenta en los programas y materiales de apoyo que la Secretaría de Educación les provee y que son importantes en las comunidades para la educación de los niños.

Esta des-adecuación curricular que se percibe, es similar en la mayoría de las asignaturas que en el nivel básico se imparten, sin embargo, para efectos de este trabajo, se orienta específicamente el análisis en el área de ciencias naturales, conocimiento del medio y asignaturas afines orientadas a actividades en términos de educación ambiental.

Ejemplo de estos conocimientos que se han mencionado en repetidas ocasiones, son las que conservan algunas comunidades tsotsiles quienes tienen una particular filosofía, la cual se encuentra ligada a la noción de

¹ El término “indígena” u “originario” lo emplearé como una forma de nombrar a los habitantes que forman parte de grupos tsotsiles que colaboran en la investigación, ambos conceptos nombran desde las instituciones a estos grupos sociales.

sagrada tierra, la ideología del *lekil kuxleja*² (Buen vivir), y los valores que se derivan de ella, perspectivas que se desarrollan en capítulos posteriores.

Retomando el objetivo de la educación intercultural planteada desde las instituciones educativas, donde se propone el fomento de actitudes y valores de respeto y convivencia entre grupos sociales e individuos, en este trabajo, se considera que se está dejando por desapercibida la relación de respeto que podría establecerse con el espacio en el que se vive, por lo que nos planteamos la posibilidad de integrar la EI y la EDS, una integración que permita promover la coexistencia entre grupos sociales y los espacios que se habitan.

Por tal motivo, se establece el diálogo con docentes de educación básica que laboran en contextos tsotsiles, tratando de comprender desde distintas miradas, experiencias y conocimientos, los procesos de construcción de educación ambiental, que a su vez permitan recuperar aquellos saberes que puedan incluirse en materiales encaminados a la construcción de una Educación Ambiental basada en conocimientos comunitarios.

Para Leff (2009), estos procesos de reflexión traen consigo la crítica de la educación como mecanismo político ligado a relaciones de saber, poder, negociación y autonomía, a la vez que cuestiona todas aquellas formas de enseñanza que no establecen las bases de sustentación pedagógica y políticas de cada intervención educativa.

Con relación a lo anterior y como eje de partida para esta investigación, fue necesario preguntarse sobre ¿Cuáles son los conocimientos y las experiencias docentes con relación a los procesos educativos que permiten favorecer el desarrollo de una educación ambiental desde las propias comunidades?, así también, plantear interrogantes que permitan comprender de manera integral el estado que guarda, tales como ¿Cuál es el proceso histórico y cuáles son los lineamientos de educación ambiental

² Esta ideología refiere a una filosofía de vida que se relaciona directamente con los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, en capítulos posteriores se desarrolla este aspecto.

establecidos en los planes y programas de estudio de educación básica?
¿Cómo son los procesos de educación ambiental en los contextos tsotsiles?
¿Cuáles conocimientos locales podrían encaminar el desarrollo de una propuesta de educación ambiental desde las comunidades tsotsiles?

El objetivo central de esta investigación es, comprender los conocimientos y las experiencias de docentes con relación a los procesos educativos, que permitan favorecer el desarrollo de una educación ambiental basada en conocimientos comunitarios.

Los propósitos específicos consisten en analizar el proceso histórico y los lineamientos de educación ambiental planteados en los Planes y Programas de estudio de educación básica; comprender los procesos de educación ambiental en los contextos tsotsiles de la zona Altos de Chiapas e identificar conocimientos que permitan encaminar el desarrollo de una propuesta de educación ambiental desde las comunidades tsotsiles del estado.

En el contenido de esta tesis se abordan conceptos como educación, educación indígena, educación ambiental, territorio, saberes comunitarios, sustentabilidad, interculturalidad y ecología, que al conjuntarse y analizarse nos han permitido percibir y comprender los procesos previamente planteados.

Como resultado de la investigación, este documento se estructura en cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta el recorrido metodológico utilizado, se establece el posicionamiento epistemológico, se describen a los colaboradores en la investigación, se hace mención de los métodos y técnicas empleadas y al final de capítulo se describen los resultados obtenidos de la metodología y su relevancia en el campo de los estudios regionales.

En el segundo capítulo, se aborda a la educación ambiental en los ámbitos internacional, nacional y local. Por tal razón, se hace un recorrido historiográfico de los acuerdos, tratados internacionales y nacionales, así como las políticas públicas instauradas en el sistema legal mexicano, con la

finalidad de comprender la educación ambiental desde planteamientos legislativos a nivel macro hasta sus replanteamientos en contextos regionales y su incidencia en los planteamientos de la educación ambiental dentro de los planes y programas de estudio del Sistema de Educación Básica.

En el tercer capítulo se desarrolla el problema de investigación y la relevancia de abordarlo desde el campo de los estudios regionales, se desarrolla el estado del arte sobre algunas propuestas de regionalización que permitieron exponer y abordar teórica y metodológicamente el problema planteado; para finalmente establecer la regionalización del objeto de estudio y su relevancia en los procesos de educación ambiental desde las comunidades.

Finalmente, se desarrolló un cuarto capítulo donde se realiza un recorrido teórico, conceptual y epistemológico del Buen Vivir, como uno de los hallazgos principales en esta investigación, se retoman las perspectivas de algunos autores, se analizan y se debaten estos posicionamientos, para finalmente incluir en la discusión la perspectiva de los docentes tsotsiles quienes colaboran en el proyecto de investigación.

CAPÍTULO 1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado, se presenta el recorrido metodológico que permitió el desarrollo de la investigación, así como el posicionamiento epistemológico, el enfoque, el método y las herramientas que se emplearon para alcanzar el objetivo planteado, para finalmente hacer un análisis sobre el proceso y su relevancia en el campo de los estudios regionales.

1.1. Bases epistemológicas y metodológicas de la investigación

Esta investigación, surge a partir de experiencias construidas en un andar académico, vivencial personal y colectivo, en la que se busca dar atención a problemáticas particulares a partir de conocimientos de los tsotsiles de la zona Altos de Chiapas.

Pensar en una metodología para este proyecto, resultó una tarea difícil, ante el temor de verse reflejadas directamente mis inquietudes y que de algún modo influyera directamente en los resultados de la investigación, considerando que, soy originario del municipio tsotsil de Larrainzar, Chiapas, y que de algún modo mi sentir-pensar personal y, mis intereses particulares en el tema que se aborda.

Sin embargo, ya en el trabajo de campo, se hizo todo lo posible por alzar la voz de los docentes tsotsiles, dar a conocer las inquietudes y necesidades, además de las fortalezas en cuanto a acciones reflexivas y

prácticas, pues eso debe ser siempre una constatación en los procesos de investigación, donde el investigador es el portavoz de los colaboradores.

Es importante mencionar que en el proceso nos encontramos con situaciones no previstas, las cuales nos obligaron replantear el proceso metodológico.

La tesis lleva por nombre “Conocimientos comunitarios y experiencias docentes en los procesos de educación ambiental. Un estudio regional”, la interrogante principal que nos han permitido iniciar este proceso reflexivo, refiere a la importancia de conocer ¿Cuáles son los conocimientos y las experiencias docentes con relación a los procesos educativos que permiten favorecer el desarrollo de una educación ambiental desde las propias comunidades? y, las interrogantes que permitan comprender de manera integral tal situación, refieren a conocer ¿Cuál es el proceso histórico y cuáles son los lineamientos que rigen la educación ambiental en los planes y programas de estudio de educación básica? ¿Cómo son los procesos de educación ambiental en los contextos tsotsiles? ¿Cuáles conocimientos locales podrían encaminar el desarrollo de una propuesta de educación ambiental desde las comunidades tsotsiles?

La atención de estas interrogantes ha sido de vital importancia para llegar al objetivo de la investigación, que consiste en comprender los conocimientos y las experiencias de docentes con relación a los procesos educativos, que permiten favorecer el desarrollo de una educación ambiental basada en conocimientos comunitarios. Los propósitos específicos buscan analizar el proceso histórico y los lineamientos de educación ambiental planteados en los Planes y Programas de estudio de educación básica; analizar los procesos de educación ambiental en los contextos tsotsiles del estado de Chiapas e identificar conocimientos que permitan encaminar el desarrollo de una propuesta de educación ambiental desde las comunidades tsotsiles.

En este trabajo, se otorga valor a la voz de profesores originarios de comunidades tsotsiles de los municipios de Chamula, Zinacantán, Huixtán,

Larrainzar y Chenalhó, quienes, en esta investigación, fungieron como colaboradores. Este grupo de docentes (a quienes referiré en lo posterior), además de ser docentes frente a grupo, confluyen en grupos académicos como el autodenominado Colectivo Multidisciplinario por la Educación de los Pueblos Originarios (COMEPO) *Lekil kuxlejal* y el Grupo Académico Indígena (GRAIN A.C.) que buscan participar de manera colectiva, en la necesidad de mejorar los procesos educativos en sus localidades y en consecuencia en el desarrollo de sus comunidades y sus habitantes.

Por tal razón, se posiciona al proyecto de investigación desde un enfoque cualitativo, sin embargo, hubo momentos en los que se tuvo que acudir a elementos propios del método cuantitativo, pues estas tradiciones en investigación pueden complementarse entre ambas.

Posicionarse desde la investigación cualitativa, ha permitido comprender múltiples fenómenos sociales y la carga de significados que de ellas emanan, por lo que, en el proceso nos conlleva a procesos reflexivos, considerando a los elementos encontrados en el proceso, como lo son los elementos contextuales, procesos históricos, procesos formativos, experiencias, conocimientos, subjetividades, etcétera.

Álvarez y Gayou (2003), plantean algunos fundamentos y metodologías que permiten encaminar este proceso, en un primer momento nos remiten al acercamiento de los marcos, refiriéndose a estos, como los elementos necesarios para explicar y comprender la sociedad; en este sentido, cuando ingresamos al terreno de la investigación cualitativa nos encontremos con la necesidad de contar y conocer estos diferentes marcos interpretativos referenciales.

La investigación se sitúa desde una perspectiva epistemológica construccionista, esta perspectiva remite al investigador la construcción de significados a partir de la interacción con nuestras propias realidades, por tal razón, las sociedades y sus habitantes construyen marcos de significados en su proceso, lo que permite a este paradigma “ver al mundo con otra visión, pero a la vez propicia la capacidad de ejercitar un pensamiento lógico,

creativo e introspectivo” (Álvarez & Gayou, 2003, p. 45). Pensamiento que el investigador debe destacar durante el proceso analítico y reflexivo al momento del análisis y sistematización de la información. Así también, la perspectiva construccionista, sostiene que:

La verdad, el significado, emergen a partir de nuestra interacción con la realidad. No existe el significado sin una mente. El significado no se descubre, sino que se construye [...] El conocimiento es contingente a prácticas humanas, se construye a partir de la interacción entre los seres humanos (Sandín, 2003, p. 23).

Al trabajar con conocimientos comunitarios y experiencias docentes; desde el enfoque construccionista, fue posible comprender, analizar, construir, dar voz y significado a aquellas narraciones, conocimientos y procesos vividos de cada uno de los colaboradores en la investigación, a partir de la interacción con su realidad. Así pues, el construccionismo es una teoría sobre el conocimiento y el aprendizaje, describe el saber y cómo se llega a él.

Para Sandín (2003), la idea central de esta teoría consiste en que el conocimiento no tiene el propósito de producir representaciones de una realidad independiente, sino que su función es primordialmente adaptativa, a partir de procesos interactivos; lo que nos ha permitido dejar por un lado esencialismos que, en múltiples ocasiones han determinado situaciones, otorgando mayor validez al resultado de los procesos interactivos de los colaboradores.

A continuación, se describen los métodos de investigación considerados, los cuales refieren principalmente a la investigación acción participante y al método biográfico narrativo; las técnicas empleadas para recopilar información, así como el análisis y sistematización correspondiente.

1.1.1. *La investigación acción participante y la educación ambiental*

Para llegar a los objetivos planteados se recurrió a la investigación-acción, esta metodología “obliga a los investigadores a mantener una experiencia directa con la problemática a estudiar y estar en los escenarios para entender y explicar las realidades socioculturales cuyas conclusiones superen la mera recolección de información” (Gómez, 2015, p. 84).

Cabe destacar que, se estuvo presente en diferentes escenarios comunitarios donde se llevaban a cabo prácticas socioculturales relacionadas con el cuidado y el aprecio a la naturaleza, principalmente en los rezos en manantiales, conocidos también como ojos de agua. Estas ceremonias fueron realizadas durante el primer día del mes de mayo, donde se pedía a las deidades del agua el bienestar y sobre todo se solicitaba una buena cosecha.

Así también, se realizaron ceremonias en cerros y cuevas, en estos espacios se pedía por la “capacidad de tener el conocimiento” que conlleve al equilibrio y armonía entre los seres humanos y las deidades que representa a las comunidades; del mismo modo, se pudo presenciar ceremonias en las que se inauguraron espacios comunitarios y de convivencia (escuelas, casas, domos etc.), que más que un simple proceso ritual, es la relación con la sacralidad de los espacios y el compromiso que se hace para cuidarlo y respetarlo.

Es importante mencionar que, estas actividades fueron desarrolladas por personas que adultas, conocidos también como los sabios de las comunidades, lo cual hace que cumplan con un papel relevante dentro de sus comunidades.

Durante estas celebraciones estuvieron presentes miembros de la localidad, incluyendo, hombres, mujeres, niños y profesores, estos últimos respetados ampliamente en cada una de las comunidades por la figura que representan.

Así también, la investigación-acción aplicada en el ámbito educativo “ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y en general, a las preocupaciones de maestros” (Muñoz, Quintero, & Munévar, 2002, p. 69).

Se realizaron también observaciones en algunos de los centros educativos donde los docentes laboran, por múltiples razones no fue posible asistir a todas, en tanto que requería de más tiempo y permisos a las autoridades correspondientes, sin embargo, en los centros educativos a las que se pudo asistir, se obtuvieron resultados que explican desde lo observado lo que los docentes narran constantemente.

Una de las fortalezas de esta metodología se sitúa predominantemente en la perspectiva crítica, “cuya finalidad es de carácter explicativo de los hechos educativos, además, tiene como estrategia la acción social que implica la participación de los docentes para innovar acciones e iniciar las transformaciones educativas o sociales”. (Gómez Sántiz, 2015, p. 6). La perspectiva crítica que caracteriza a esta metodología, ha permitido, develar los múltiples intentos por incidir directamente en las comunidades a partir de los procesos de enseñanza. Así también, desde los planteamientos de los grupos COMEPO *Lekil Kuxlejal* y GRAIN A.C. se intentan crear redes de acción que permitan trabajar de manera conjunta entre comunidad y docentes.

1.1.2. Develando experiencias a través del método biográfico narrativo

Un segundo método empleado para este proceso investigativo, refiere al método biográfico narrativo, considerado como “la investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales vividos” (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 36), este método ha permitido dar voz y sentido a las distintas narrativas obtenidas durante el trabajo de campo con los colaboradores, durante las conversaciones con los docentes,

donde constantemente se rememoran procesos y trayectorias que han significado e incidido en su manera de pensar actual.

Para Bolívar, Domingo, & Fernández (2001), este modelo hace referencia al trabajo de análisis, interpretación y síntesis sobre la vida enunciada, se realiza casi en exclusiva, por una persona distinta de aquel que cuenta esa vida, por tal razón, como investigador se tiene que tener cautela al momento de hacer estas interpretaciones, pues de ella dependen los resultados que se obtienen.

Desde este método, la tarea del investigador consiste en dar voz a las narrativas de los colaboradores a partir del análisis y comprensión y así poder construir un nuevo relato en las que destaquen elementos que permitan mejorar o modificar ciertas prácticas educativas. Y, como lo he mencionado, la vigilancia epistémica debe estar presente en todo momento, evitando que las subjetividades del narrador influyan en el proceso.

1.1.3. El proceso de la investigación y las técnicas empleadas

Toda vez que han sido mencionados los métodos empleados, es necesario traer a colación de las técnicas empleadas en el proceso, entre las que destacan la observación, la entrevista, los grupos de discusión y el análisis de contenido, las cuales fueron de relevancia al momento de recopilar y sistematizar la información.

La observación constituye una técnica muy valiosa en el ámbito cualitativo, en tanto que proporciona información interesante, sobre todo al ser combinada con otros métodos. Álvarez y Gayou (2003), recomiendan la observación participante como la más adecuada en la realización de estudios de corte cualitativo, en esta técnica, el observador puede apoyarse de entrevistas estructuradas. La observación abierta en un inicio, permite establecer categorías, por lo que es importante contar con notas que permitan el registro de lo observado, así también, apoyarse con material

audiovisual que permita ampliar el registro de la observación para su análisis posterior.

La entrevista es un método muy empleado en los procesos de investigación, para Álvarez y Gayou (2003), la entrevista es una conversación con estructura y propósito, en el ámbito cualitativo, el investigador pretende comprender al mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar el significado de sus experiencias.

Así también, el grupo focal es una técnica más en las investigaciones de corte cualitativo, por la riqueza de información que de ella se obtiene, en este ámbito se pueden plantear entrevistas de grupo, grupo de discusión, entrevistas en profundidad. Esta técnica privilegia el habla, y su propósito radica en “propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación en tiempo determinado, con la finalidad de captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo” (Álvarez y Gayou, 2003, p. 31). Para esta técnica se desarrollaron sesiones programadas con los integrantes del colectivo COMEPO y los que conforman la asociación civil GRAIN A.C., en estas sesiones se priorizó el análisis de la educación ambiental y su viabilidad de plantearla desde los conocimientos y prácticas de las comunidades.

Se realizó en una etapa inicial, el estado del arte en relación al tema de investigación, esta revisión documental, permitió conocer distintas miradas y trabajos relacionados con el tema, se identificaron posicionamientos teóricos que permitieron enriquecer nuestros planteamientos previos. Podemos aunar nuestra opinión con respecto a esta forma de investigar al planteamiento de Londoño, Maldonado y Calderón (2015) quienes refieren al estado del arte como:

una modalidad de la investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado escrito dentro de un área específica; su finalidad es dar cuenta del sentido del material documental sometido a análisis, con el fin de revisar de manera detallada y cuidadosa los documentos que tratan sobre un tema específico (P.6, 2015).

Esta construcción, para Guerrero y otros (2010), permite definir y delimitar el problema objeto de investigación, situar el estudio en una perspectiva histórica y contextual, evitar repeticiones innecesarias, seleccionar métodos y técnicas y sugerir nuevas investigaciones.

Para la construcción del estado del arte, fue necesario recurrir al repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Veracruzana UV, la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el repositorio del Google Académico; en estos repositorios de bases de datos textuales, se identificó un mayor número de trabajos relacionados a cuestiones de educación, educación ambiental, interculturalidad y sustentabilidad, estas a su vez, empleadas como palabras durante la búsqueda. Los posicionamientos encontrados en relación al tema fueron diversos, sin embargo, la mayoría enfocadas a la atención de un problema, que refiere a las formas de como las temáticas ambientales han sido tratadas en los programas de estudio de distintos niveles.

Finalmente, se realizó el análisis de contenido como una técnica empleada para estudiar y analizar la información. Este método se apoya en la recolección de la información a través de redes semánticas, las cuales constituyen un proceso híbrido, debido a su utilidad en la recolección de datos para la investigación cualitativa y cuantitativa, en el proceso de análisis se apoyó también de mapas mentales y de la matriz integradora, en las que se ordenó y jerarquizó toda la información obtenida en el proceso, estas últimas herramientas empleadas durante la investigación acción participante.

Es importante destacar que, en el proceso se emplearon instrumentos acordes a las técnicas planteadas, como son los guiones de entrevista estructurada y semiestructuradas, notas de campo y guiones de discusión; así también herramientas como grabadoras de audio, grabadora de videos y cámaras fotográficas, a pesar de contar con las herramientas mencionadas, en algunas ceremonias que se presenciaron, fue imposible grabar o

fotografiar, ya que los usos y costumbres que rigen las comunidades lo prohíben, por lo que únicamente se tomaron algunas notas.

1.2. Conformación de grupo de trabajo: los docentes bilingües y su afinidad colectiva

Como se ha mencionado con anterioridad, en este proceso, se tuvo la oportunidad de trabajar con docentes bilingües tsotsiles originarios de los municipios de Chamula, Zinacantán, Chenalhó, Larrainzar y Huixtán. Para su elección se tuvieron que establecer algunos criterios a fin de que se alcanzaran los objetivos establecidos.

El primer criterio consistió en que, los colaboradores necesariamente debían ser hablantes tsotsiles, esto con el fin de delimitar el proyecto hacia cierto grupo social. Así también la formación académica enfocada al área de educación, como profesores que se desempeñan directamente en las aulas del nivel preescolar y primaria indígena, considerando que, tanto en la asociación civil como en el colectivo, confluyen personalidades con formación en otras disciplinas, por ejemplo, el derecho, la ingeniería, la arquitectura, la contaduría, por mencionar algunos, tal y como su nombre lo menciona, son grupos multidisciplinarios.

Sin embargo, es importante mencionar que toda opinión que derivó de las charlas en grupo, se consideró como información complementaria, que, al momento de hacer el análisis de todo el material obtenido, estas enriquecieron el proceso.

Finalmente, para hacer la selección fue necesario acotar el tema de interés, todo lo relacionado a los conocimientos comunitarios y la educación ambiental, es importante mencionar que, en el proceso, pudimos dar cuenta de otros factores que no se consideraron, sin embargo los resultados arrojaron que la experiencia y los conocimientos entre docentes jóvenes de entre 25 a 35 años, difería a la de los docentes de más de 45 años; este

factor, determinó que la categoría edad es de relevancia al momento de hacer la selección.

En esta investigación, somos portavoz de las experiencias del andar académico y comunitario de nueve docentes tsotsiles que laboran en el Sistema de Educación para el Medio Indígena, dependiente directamente de la dirección de educación indígena y de la SEP, de los cuales 6 de ellos son hombres y 3 mujeres, del total de hombres se encuentran dos profesores jubilados. Durante la selección se consideraron a dos docentes que representarían a sus municipios de origen considerados geográficamente (Zinacantán, Larrainzar, Chamula, Chenalhó, y Huixtán) en este trabajo. Cada docente seleccionado confluye en alguno de los grupos académicos, COMEPO y GRAIN A.C.

Como se ha mencionado, los docentes quienes colaboraron en la investigación confluyen en asociaciones colectivas en el intento de enaltecer y fortalecer su quehacer profesional; a continuación, se hace una reseña de ambos grupos académicos y el motivo que orienta su quehacer.

1.2.1. “Por amor al arte”: El Colectivo Multidisciplinario por la Educación de los Pueblos Originarios (COMEPO) Lekil Kuxlejal, agentes educativos locales



Imagen 1. Integrantes del COMEPO, *Lekil Kuxlejal*

El Colectivo Multidisciplinario por la Educación de los Pueblos Originarios (COMEPO) *Lekil Kuxlejal*, es un colectivo conformado por docentes bilingües que pertenecen a comunidades hablantes de las lenguas tsotsil, tseltal, ch'ol y tojolabal. Estos docentes desempeñan su función en comunidades de la zona Altos de Chiapas, la mayoría de ellos radica en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, sin embargo, retornan constantemente a sus comunidades de origen.

El COMEPO *Lekil Kuxlejal*, lo conforman aproximadamente 30 docentes, quienes, se han organizado para participar en el colectivo siguiendo objetivos comunes, unidos por vínculos étnicos, lingüísticos, ideológicos y educativos, ante la necesidad de mejorar su práctica educativa cómo docentes para el medio indígena, en el que buscan resolver problemáticas y dificultades mediante trabajos cooperativos y ayuda mutua, creando “comunidades de aprendizaje”; cabe mencionar que, las actividades que ellos realizan no son remuneradas, pero como ellos mencionan “las actividades las realizamos, las hacemos por amor al arte”, refiriéndose al compromiso asumido con la niñez y las comunidades. Basados en ese principio, se identifican de la siguiente manera:

Somos profesionales que compartimos una visión de innovación, transformación y el firme propósito de desarrollar conocimientos pertinentes que impacten en los procesos formativos y atender las necesidades educativas de los pueblos originarios a través de la atención a la diversidad, y contextualización de los conocimientos, a fin de obtener una educación de calidad con pertinencia; a través de la sensibilización, investigación, reflexión e intercambio de experiencias, gestionando la formación permanente y así fortalecer el desarrollo humano y social de las diferentes comunidades (Archivo COMEPO, s.f.).

Estos elementos de identificación, han permitido develar el interés que comparten como grupo, intereses que se encaminan a la búsqueda y mejora de los procesos educativos de los niños con quienes trabajan; como ellos mencionan:

Tenemos el propósito de fortalecer los procesos educativos para los pueblos originarios a fin de obtener una educación de calidad con

pertinencia a través de la sensibilización, investigación, reflexión e intercambio de experiencias garantizando la formación vinculada e inclusiva (Archivo COMEPO, s.f.).

Otro aspecto relevante a considerar en sus planteamientos, refiere a las constantes luchas que desde el colectivo se gestan, los cuales radican en la búsqueda constante de “ser incluidos” en los procesos educativos, donde pareciera que, el hecho de ser de origen indígena demarca procesos educativos diferenciados, entre los mestizos o *kaxlanetik* con los grupos indígenas, estas diferencias culturales parecieran ser una carga con la que el Estado y las instituciones tendrían que lidiar. Por lo que, este colectivo surge como un proyecto de resistencia, en la que se desarrollan procesos de trabajo constante, en las que se establecen rutas de acción afines a sus intereses.

Entre las principales actividades que se realizan, refieren principalmente al intercambio, reflexión, sistematización y sensibilización en los procesos educativos; la investigación documental y de campo; el desarrollo de propuestas educativas acordes a la política educativa actual; construcción y elaboración de materiales didácticos, para finalmente generar procesos de reflexión y autoformación vinculada al quehacer docente y el bienestar de la comunidad.

Del mismo modo, los análisis que se hacen dentro del colectivo, han permitido establecer bases pedagógicas que se derivan de los procesos reflexivos en colectivo, sobre todo a la función que como docentes deben adoptar, en beneficio de la sociedad, estas bases, tienen como principio lo siguiente:

Nosotros, (los docentes) somos instrumentos para la transformación de nuestras comunidades, somos agentes integradores de sectores sociales multiculturales, somos líderes en los constructos sociales de las comunidades rurales y urbanas, somos mediadores para la reflexión, el análisis y la revitalización de lenguas, conocimientos y saberes locales, como docentes indígenas, han dicho que nos hemos quedado en la mediocridad, en el conformismo, en la exigencia de los derechos y no de las obligaciones; por tal motivo, queremos demostrar que somos un

grupo diferente, coordinado y con elementos capaces de destacar en nuestro medio y nuestro sistema (COMEPO, GD/Junio 2019).

Estos procesos de reflexión, dan cuenta de las inquietudes y necesidades que como docentes tienen, sobre todo, al momento de ser etiquetados como los docentes que han encausado los bajos resultados educativos en la entidad, así también, es un parteaguas que les permite iniciar procesos de resistencia y de lucha, en el sistema al cual pertenecen, en la que se priorizan los conocimientos de las comunidades.

Es importante mencionar que, estos procesos en los que se impulsa la adecuación curricular, la investigación, la sistematización de conocimientos, además, del fortalecimiento de un equipo de trabajo con iniciativa propia, creativo, propositivo, y con la responsabilidad de querer transformar la práctica docente, el desarrollo en sociedad en la que se propicia el trabajo coordinado con las autoridades educativas y los conocimientos de las comunidades, que, finalmente permitan destacar los procesos formativos y reflexivos de los docentes (Cristóbal, E/ junio 2019).

Así también, en el proyecto del COMEPO, se tienen planteados ejes temáticos, que, al desarrollarse, pretenden incidir en la transformación de la práctica educativa, los ejes que destacan son: la humanística, la ecología, las artes, la equidad y género, las lenguas originarias y la inclusión, ejes basados en los lineamientos de la propuesta educativa “la nueva escuela mexicana”, que plantea la administración actual. Por tal razón, la visión que se tiene, refiere a:

Generar mecanismos de aprender a desaprender que permita forjar en nosotros una visión transformadora.

Fomentar en los alumnos el análisis y reflexión de diversas situaciones; la colaboración con su comunidad, propiciar una visión más humana, en el que se valore el conocimiento de sus comunidades, el respeto de su medio, sus creencias, sus costumbres y en especial la ideología que prevalece.

Transformar y fortalecer la visión del maestro, impulsando primero en ellos el trabajo en equipo, el trabajo en solidaridad, el respeto mutuo y en el ejercicio de la responsabilidad y el compromiso laboral, social y hasta familiar. Y finalmente

Fortalecer en las y los docentes la sensibilidad, la imaginación para didactizar los conocimientos, el aprendizaje y la enseñanza. (Archivo COMEPO 2019).

Como se ha descrito, este grupo de docentes, tienen una estructura operacional en las que se pone especial atención a elementos culturales locales, en su planteamiento tratan de integrar y así trabajar de manera conjunta con las autoridades educativas.

Considerando estas iniciativas que se plantean desde el interior del colectivo, surgen a su vez, como De Sousa (1998) menciona, un movimiento que:

Emerge cómo un sector significativo de la población que desarrolla y define sus intereses compatibles con el orden político y social existente y que los prosigue por vías no institucionalizadas, entre los que encontramos los nuevos movimientos ecológicos, feministas, pacifistas, antirracistas, de consumidores etc.” (De Sousa, 1998, p. 39).

Así, el COMEPO emerge cómo un movimiento educativo y de resistencia, que busca favorecer determinados sectores de la población indígena, que como lo han expresado en distintos momentos, lo realizan “por amor al arte”, sin percibir remuneración alguna, tampoco el reconocimiento de instituciones educativas, que, a pesar de estar enterados de la existencia de este grupo académico, no han recibido el reconocimiento a su quehacer académico.

Como se mencionó en los ejes de acción del colectivo, destacan los procesos de enseñanza, rescate y valoración de conocimientos locales, y la ecología de saberes, en la que la educación ambiental cobra relevancia, en la que se permite una revisión crítica de las diferentes formas de percibir y vivir la realidad, reflexionar sobre la relación hombre-naturaleza e iniciar procesos de autorreflexión que permita intervenir para vivir de modo armónico y ético con el medio. Leff, refiere a estos procesos como:

Procesos reflexivos emancipatorios que se construye desde el ser en el que uno aprehende al mundo, en la intersubjetividad, que implica aprender a aprender con los otros, en diálogo de saberes, en un contexto de interculturalidad en el que se define la particularidad de cada situación ambiental (Leff, y otros, 2009, p. 3).

En efecto, en esta cita se hace mención que, es en el colectivo cómo movimiento cultural, el espacio en el que se busca construir desde lo que uno es, desde nuestras subjetividades, el compartir experiencias con los otros para fortalecer procesos guiados por el diálogo de conocimientos y saberes, en el que se busca dar solución a problemáticas diversas.

Caso particular, los problemas ambientales, donde, desde las vivencias, perspectivas y realidades han permitido comprender el sentido de pertenencia que tienen con respecto a sus lugares de origen, su integración en contextos diferentes y su resignificación a partir de la reconstrucción de la realidad, de manera tal, que estos se ven reflejados en su práctica docente con los niños, al transmitir los contenidos escolares en términos de educación ambiental, y al conjuntar conocimientos y necesidades, generan alternativas del espacio.

Como los docentes han mencionado, “nos conformamos con que las autoridades educativas sepan que existimos y conozcan lo que hacemos” (COMEPO, GD/junio 2019), por tal razón, tratare de contar la historia de su origen, a modo de que los lectores de este trabajo conozcan los antecedentes y los motivos que los llevó a conformarse como el colectivo de trabajo que hoy representan.

El proyecto COMEPO, se inicia cómo un pequeño grupo de análisis conformado por profesores para el medio indígena, que en lo posterior se consolida cómo colectivo, este proyecto surge ante las necesidades de mejorar su práctica docente cómo profesores para el medio indígena.

En el año 2013, el profesor Víctor Hugo, docente tsotsil originario de Chamula, Chiapas, inicia con un grupo de análisis conformado por cinco docentes, quienes se reunían constantemente para discutir problemáticas encontradas durante su quehacer docente; en ese grupo asistía Zoila, quien, en ese entonces, no era docente, pero tenía interés en ese tipo de actividades. Con la finalidad de que el grupo fuera creciendo, comenzaron a sumar a docentes interesados en actividades pedagógicas.

Como primeros resultados, se obtuvieron algunos trabajos de investigación e interpretación de datos referentes a perspectivas educativas desde el contexto inmediato en el que se desempeñaban. En un inicio, los resultados del grupo de análisis pretendían salvaguardar conocimientos de los docentes y de los habitantes de las comunidades, sin embargo, trascendió más de lo esperado, por lo que fueron publicadas en memorias de congresos y artículos de revistas.

Una vez concluida su formación docente, la hoy profesora Zoila Álvarez, quien a asistía en otros grupos académicos, con docentes egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), continuó en la búsqueda constante de estrategias pertinentes que permitieran el desarrollo de procesos educativos para atender las necesidades de las comunidades.

Fue así, que, en el mes de abril del año 2014, se preside la primera reunión como colectivo, estando presentes los profesores Cristóbal Arcos Méndez, Víctor Hugo Gómez Gómez y Zoila Gómez Álvarez, hoy, coordinadores del grupo académico. Docentes que, con el permiso de ellos, me permitiré hacer una breve reseña, en tanto que, ellos fundaron y han hecho todo lo posible para la permanencia del grupo, logrando a la vez resultados favorables en beneficio de la niñez y las comunidades.

Cristóbal Arcos Méndez, hablante de la lengua ch'ol, originario del municipio de Tila, Chiapas, con estudios de licenciatura en el área de historia por parte de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas UNACH y licenciatura en educación primaria en la Universidad Pedagógica Nacional UPN, actualmente es coordinador del colectivo COMEPO.

Víctor Hugo Gómez Gómez, hablante de la lengua tsotsil, originario del municipio de San Juan Chamula, con estudios de Licenciatura y Maestría en el área de Educación, sus trabajos los ha desarrollado en el área de matemática maya y matemática comunitaria, en el colectivo funge como tesorero, su experiencia y conocimiento ha hecho que sea uno de los elementos principales del grupo.

Zoila Gómez Álvarez, hablante de la lengua tseltal, originaria del municipio de Chanal, con estudios de licenciatura en el área de historia por parte de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas UNACH, y licenciada en educación primaria por parte de la Universidad Pedagógica Nacional, ella es la encargada de organización de las actividades promovidas en el colectivo.

Como ya lo he mencionado, ellos, fueron los iniciadores del proyecto COMEPO, actualmente siguen siendo quienes encabezan y coordinan las actividades del colectivo, actualmente se han sumado a este proyecto los profesores Javier Guzmán Gómez, originario del municipio de Oxchuc, hablante de la lengua tseltal; Ludirma Sántiz Rodríguez, originaria del municipio de Motozintla, quien aprendió a hablar tsotsil como una segunda lengua; Francisco Shilón Gómez, profesor tsotsil originario del municipio de Zinacantán; Amalia López Gómez docente tseltal originaria de Oxchuc, Julián Ricardo, profesor tsotsil, originario de Zinacantán; actualmente, ellos representan el segundo eslabón del núcleo académico, seguido de los coordinadores, recientemente se han sumado otros docentes con la intención de compartir conocimientos y experiencias que ayuden a mejorar su práctica educativa.

Esta propuesta de colectivo se fue difundiendo, guiados de los objetivos siguientes:

Desarrollar herramientas que permitan mejorar la práctica docente.
Desarrollar proyectos e investigaciones den cuenta de la situación actual de la educación en las comunidades originarias del estado de Chiapas.
Crear redes para difundir y compartir los logros del proyecto COMEPO.
Buscar el lekil kuxlejal (buen vivir), cómo planteamiento que permita dar cuenta y salvaguardar valores propios de las culturas originarias (Archivo COMEPO, s.f.).

Estos objetivos se derivan a partir de buscar alternativas que permitan favorecer y mejorar la educación en las comunidades indígenas, considerando que este sector educativo ha sido desfavorecido al no considerarse en los programas de estudio, las realidades que en estas

regiones se viven; por otra parte, el *lekil kuxlejal* (buen vivir), como slogan que guía una serie de procesos educativos enmarcados culturalmente, en el intento de dar cuenta de la visión desde los pueblos originarios, en los que se busca la armonía entre los elementos que integran el cosmos en el que se vive.

A pesar de ser un colectivo que ha obtenido grandes logros, estos aún siguen siendo invisibilidades por parte de la autoridad educativa, aunque cómo colectivo no busca ser reconocidos institucionalmente, ya que el “mejorar la práctica docente” es el lema que los motiva, en el intento de “querer cambiar y mejorar” la educación en sus comunidades.

Los procesos vividos, en su formación personal y profesional, ha significado en cada uno de ellos. Durante las entrevistas realizadas, dan cuenta de este proceso amargo y triste, proceso que implicó dejar parte de su cultura local, la cual entra en tensión al momento de interactuar con un medio ajeno al que pertenecen, para finalmente formar grupos identitarios afines, en las que en comunidad se propicie el diálogo, con la firme intención de mejorar estos procesos formativos e incidir en la formación de generaciones futuras.

Dicho lo anterior, hemos llegado comprender que el COMEPO, es simplemente un pretexto que se crean en busca de dar cuenta de las particularidades que caracterizan a los diferentes pueblos originarios, teniendo como excusa la educación, mismo que utilizan cómo elemento para promover la resignificación de saberes, considerando que, muchos de los valores que caracterizan a estos pueblos, se han ido modificando.

Finalmente es importante destacar que, las particularidades que caracterizan a los pueblos originarios tsotsiles en los proceso de formación de un *bats'i vinik/ants* (hombre/mujer verdadero), y el proceso de formación que los integrantes del colectivo COMEPO atravesaron, nos permite comprender en un primer momento cómo se van configurando las experiencias y los conocimientos hacia las muy variadas formas de entender y comprender el mundo en el que se vive; en un segundo momento, nos

permite dar cuenta de procesos de reflexión que buscan mejorar la situación educativa y en consecuencia la mejora de las condiciones de sus comunidades.

1.2.2. El Grupo Académico Indígena (GRAIN) A.C. hacia el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas



Imagen 2. Integrantes de la GRAIN A.C.

Otro grupo académico al que se tuvo la oportunidad de conocer y colaborar, es el Grupo Académico Indígena GRAIN A.C., que, a diferencia del colectivo COMEPO, esta se caracteriza por ser una asociación consolidada y reconocida ante la dirección general de normatividad mercantil, cuya autorización de uso de denominación o razón social y Clave Única del Documento (CUD) es A201801161003060548 cuyo objetivo principal, refiere a la lucha constante en busca del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas.

Esta asociación es representada por un consejo directivo, donde el Dr. Elías Pérez Pérez funge como presidente, la licenciada en derecho Flor

Hortensia Velasco Ruiz como secretaria y el C.P. Juan Mardonio Pérez Pérez como tesorero.

Los personajes antes mencionados, representan al resto de los integrantes que se mencionan a continuación: el Lic. Braulio Arias Pérez, Arq. Amadeo García Gómez, al Mtro. Víctor Hugo Gómez Gómez, Lic. Irma Gómez Hernández, Mtra. María de los Ángeles gordillo Castañeda, Prof. Aureliano Hernández Hernández, Prof. Víctor López Guzmán, Prof. Juan Francisco Montejo López, Dr. Lucas Ruiz Ruiz, Mtra. Carolina Marisol Santiz Gómez, Lic. Blanca Adalí Santiz Jiménez, Dr. Marcos Shilón Gómez, Mtra. Josefa Vázquez Pérez, todos ellos miembros activos de la del Grupo Académico Indígena, cuyo domicilio se encuentra en Av. Lagos de Montebello No 14, colonia segunda ampliación Nueva Maravilla, CP. 29217, San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Este grupo académico, es una organización sin fines de lucro, que tiene como beneficiarios en todas y en cada una de las actividades asistenciales que realiza, a personas, sectores y regiones de escasos recursos; comunidades indígenas y grupos vulnerables por edad, sexo o problemas de discapacidad y tiene como objetivo realizar las siguientes actividades:

1. Promover la investigación y formación de los miembros de las comunidades y pueblos indígenas, impulsando la participación de los jóvenes en el estudio de la pertinencia cultural, educativa y lingüística.
2. Profundizar la sistematización epistemológica del conocimiento indígena con el objeto de generar la ciencia indígena.
3. Sistematizar y visibilizar el conocimiento indígena que contribuya a la convivencia armónica entre los seres humanos.
4. Impulsar y realizar trabajos de investigación científica desde la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas de Chiapas para la generación de conocimientos propios.
5. Realizar y promover intercambios de experiencias de investigación y resultados con instancias nacionales y extranjeras, dedicadas a la investigación indígena.
6. Proporcionar servicios de asistencia jurídica que permita a indígenas, campesinos mujeres y demás grupos vulnerables, acceder a la jurisdicción del Estado.
7. Fomentar el apoyo en la defensa y promoción de los derechos humanos.
8. Apoyo para el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas.

9. Gestionar a favor de las comunidades y pueblos indígenas proyectos de desarrollo productivo y social, a fin de que puedan mejorar sus niveles de vida.
10. Apoyar en el aprovechamiento de los recursos naturales, la protección del ambiente, la flora y la fauna, la preservación y restauración del equilibrio ecológico, así como la promoción del desarrollo sustentable a nivel regional y comunitario.
11. Fortalecer la cooperación para el desarrollo comunitario en el entorno urbano o rural de los pueblos y comunidades indígenas
12. Realizar gestiones necesarias ante las instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales. Para la obtención de los recursos necesarios que permitan la planeación y desarrollo de cursos, conferencias, seminarios y talleres de capacitación y difusión para los creadores de conocimiento propio.
13. Gestionar becas y apoyos a estudiantes indígenas para su formación profesional en las distintas universidades del país y del extranjero
14. Investigar los principios pedagógicos básicos de la educación de los pueblos indígenas para reorientar los servicios educativos existentes.
15. Investigar e identificar las practicas metodológicas de la enseñanza de las lenguas de los pueblos indígenas, que permita diseñar estrategias adecuadas para la enseñanza multilingüe.
16. Editar y publicar revistas, como órganos de difusión de los resultados e innovaciones del trabajo con los pueblos indígenas.
17. Integrar un órgano editorial para la publicación de los resultados de los trabajos de investigación.
18. Conformar un acervo bibliográfico multidisciplinario en materia indígena de México y América latina.
19. Organizar ciclos de conferencias permanentes sobre temas relacionados con los pueblos indígenas, así como de temas relevantes en el contexto actual para generar el desarrollo.
20. Organizar actividades enfocadas a la conservación y mejoramiento de la productividad y salud comunitarias.
21. Formación pertinente de jóvenes indígenas en materia de derecho, educación, economía, política, medio ambiente, cultura, desarrollo sustentable, entre otros.
22. Promover y fomentar la educación, la ciencia, el arte y la tecnología con perspectiva intercultural.
23. Proporcionar asistencia técnica para el diseño, elaboración, gestión, ejecución, supervisión y evaluación de proyectos productivos sociales, culturales y asistenciales que redunden en beneficios de sus miembros.
24. Realizar acciones que promuevan el fortalecimiento del tejido social y la seguridad ciudadana para la construcción de la paz.
25. Promoción de la equidad de género, con el reconocimiento del rol cultural de las mujeres en las comunidades y pueblos indígenas, así como en la participación y representación en la vida democrática del Estado.
26. Poseer, adquirir o arrendar toda clase de bienes muebles, inmuebles, necesarios para las actividades y consecución de los fines de la asociación.

27. Recibir donaciones de cualquier índole, en efectivo o especie de instituciones gubernamentales, privadas, asistenciales y organizaciones no gubernamentales tanto nacionales como extranjeras.

28. La asociación no persigue fines de lucro y en todos sus actos promoverá la cooperación para el desarrollo comunitario (Archivo, GRAIN A.C., s.f.).

De los veintiocho objetivos que persigue la asociación civil, es de relevancia considerar siete de ellos que interesan en este trabajo. Lo primero a considerar, refiere precisamente en la necesidad que ellos tienen de iniciar procesos analíticos referentes a la sistematización de conocimientos indígenas, que, según lo que mencionan, estos saberes prevalecen en las comunidades, sin embargo, a estas no le dan el reconocimiento científico que merece. Tal como mencionan:

Los conocimientos indígenas se les ha asignado una visión academicista desde una perspectiva occidentalizada, los investigadores teóricos, se han encargado de imponer conceptos y significados relacionados a las prácticas de nuestras comunidades (Elías Pérez E/enero 2019).

Lo que aquí plantean, es que muchos de los planteamientos teóricos han sido producto de una investigación superflua de lo que realmente ocurre en las comunidades y de los conocimientos que allí prevalecen, tal y como menciona el profesor Elías, “enfrentamos un grave problema de contaminación epistemológica”, considerando que, hay trabajos que son realizados por agentes externos, quienes interpretan desde afuera los conocimientos indígenas.

Por tal razón, es de interés conocer el proceso de sistematización y visibilización de los conocimientos indígenas que contribuyan a la convivencia armónica entre los seres humanos, esto, planteado en el tercer objetivo del grupo.

Otro de los objetivos que interesa, considerando el tema de estudio refiere al firme posicionamiento que como grupo académico se tiene, el cual refiere al aprovechamiento responsable de los recursos naturales, en la que prevalece la protección de la flora y fauna, preservación y restauración del

equilibrio ecológico y lo más importante, la promoción del desarrollo sustentable a nivel regional y comunitario.

Este objetivo se encuentra directamente relacionado con el propósito décimo catorce, que refiere a investigar aquellos principios pedagógicos que caracterizan la educación en las comunidades indígenas, que permitan reorientar los servicios educativos existentes, a partir de considerar características y elementos contextuales.

Finalmente, los objetivos veintiuno, veintidós y veinticinco, plantean en su conjunto la necesidad de iniciar procesos formativos de jóvenes indígenas en las áreas de derecho, educación, economía, política, medio ambiente, cultura, desarrollo sustentable, entre otros, e iniciar desde ahí la promoción de la educación con perspectiva intercultural, en la que se promuevan la equidad de género, reconocimiento de los grupos indígenas existentes en el territorio mexicano, así como la participación y representación en la vida democrática del Estado.

1.3. Oportunidades y contingencias metodológicas desde una perspectiva regional

Como se menciona al inicio del planteamiento metodológico de la investigación, pensar en una metodología que guiara este trabajo resultó difícil por tres aspectos

- La primera refiere a mi formación y desempeño laboral como profesor bilingüe de educación básica.
- La segunda refiere a mi condición personal como hablante tsotsil y miembro de estos grupos indígenas con quienes se trabajó.
- Y la tercera refiere al interés personal en temas relacionados con la atención de problemáticas ambientales desde mi campo de acción, la educación en el nivel básico.

Estos factores hicieron complejo el establecer una ruta metodológica que guiara este proceso, de tal modo que mis intereses personales y mis subjetividades no influyeran directamente en los resultados de la investigación y así destacar la voz y la experiencia de los colaboradores.

Pensar en el método biográfico narrativo para recuperar las experiencias de los docentes bilingües resultó muy acertada, toda vez que, con el apoyo de este método, se pudieron establecer de entrevistas, charlas abiertas, los grupos de discusión y las pláticas mientras nos trasladamos de un espacio a otro, o al momento de acudir a los distintos lugares sagrados a los cuales fuimos invitados.

Estos momentos permitieron establecer procesos de dialogo fuera del ámbito académico, tornándose en pláticas amigables, sin estar sujetos a camisas de fuerza, que les impidiera hablar con total libertad. Porque hay que hacer relevancia al respecto, pudimos identificar que, en muchas ocasiones los profesores se limitan a hablar libremente al saber que su opinión pudiese llegar en manos equivocadas, o simplemente, son celosos a la hora de compartir sus historias personales.

En este proceso se tuvo la ventaja de ser aceptado en estos grupos académicos, pues al ser originario de estas comunidades fui considerado parte de ellos, además de observar practicas comunitarias, ritos e ir a conocer algunos de los espacios que se consideran sagrados.

El interactuar en lengua tsotsil con miembros de las comunidades y con algunos de los rezadores, permitieron establecer un dialogo desde adentro a diferencia de investigadores ajenos a estos grupos sociales.

Sin embargo, a pesar de ser aceptado en distintas celebraciones rituales, estas no pudieron ser grabadas ni fotografiadas, pues son consideradas prácticas de gran sacralidad para sus habitantes.

Una de las áreas de oportunidad del programa de Doctorado en Estudios Regionales, es el reconocimiento ante el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad PNPC, del consejo nacional de ciencia y tecnología CONACyT, del cual se derivan apoyos para la realización de estancias

académicas. En este caso, se tuvo la oportunidad de realizar una estancia académica a la Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador, donde se pudo conversar directamente con docentes investigadores, participar en algunos grupos académicos, que permitieron replantear los planteamientos de la investigación, así también ampliar miradas referentes al tema.

Hacer observaciones, charlas con los colaboradores, académicos de la UNAE, y el apoyo de los docentes investigadores del DER, hicieron posible establecer y posicionar teóricamente la investigación y, aunque mis supuestos iniciales fueron cambiando en el proceso, este cambio permitió establecer un dialogo con los actores que intervinieron en la investigación sin estar influenciados de cuestiones personales.

Finalmente, este proceso permitió establecer un área de oportunidad dentro de las investigaciones en el campo de los estudios regionales, al plantear la región ambiental tsotsil, enmarcada teóricamente dentro de una región planificada administrativamente, una región sociocultural y una región vivida y experiencial; considerando los procesos y relaciones que los actores tienen durante su trayectoria, principalmente desde sus nichos territoriales.

Hacer observación en distintos escenarios, nos permitió comprender que, al interior de distintas regiones, se encuentran individuos con características particulares que los dotan de identidad, mismos que se construyen en base al territorio, la experiencia, la práctica, y la historia del entorno inmediato, lo que nos permitió comprender que los estudios regionales, refieren procesos metodológico que reúnen elementos necesarios que permiten llegar a los objetivos que se plantean en una investigación, de igual forma, posibilitan múltiples formas de entender la realidad que se estudia.

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SU PROCESO HISTORICO REGIONAL

En este capítulo, se profundiza en la construcción del problema de investigación y la importancia de abordarlo desde el campo de los estudios regionales, se realiza un recorrido sobre algunas propuestas de regionalización que permiten exponer y abordar teórica y metodológicamente el problema planteado; para finalmente exponer la regionalización del objeto de estudio y su relevancia en los procesos de educación ambiental en las comunidades tsotsiles.

2.1. La educación ambiental y los estudios regionales

Abordar una problemática desde el campo de los estudios regionales, suele ser un trabajo complejo, sobre todo por inscribirse en un campo transdisciplinar. Pons y Chacón (2018) exponen que, desde esta perspectiva se permite pensar los problemas actuales de manera integral, reconocer los vínculos existentes entre grupos sociales, considerando el tiempo y espacio en el que se presentan, permitiendo así dar cuenta de características particulares y en profundidad de los procesos que se investigan.

En esta tesis, se plantea el tema de investigación, “conocimientos comunitarios y experiencias docentes en los procesos de educación

ambiental. Un estudio regional”, con el argumento de que la globalización, como fenómeno social, producto de la era de la información y la comunicación (Castell, 1999), ha generado un número de consecuencias positivas, pero también negativas. Beck (2008), habla de los procesos de globalización y localización, los cuales han traído consigo una ola de transformación cultural que define como “globalización cultural”, además de peligros globales de contaminación, pobreza, étnicos, guerras, etc., que necesitan de atenciones locales.

Ante tal situación, se considera al fenómeno de la contaminación como una condición a nivel macro derivado de la globalización, que afecta en muchos sentidos a las sociedades, tal es el caso del cambio climático, del cual deviene que la producción agrícola se vea afectada; considerando que esta, es la principal actividad económica de varios municipios del estado de Chiapas. Así también, las olas de enfermedades que en la actualidad se viven y otros problemas que la sociedad enfrenta.

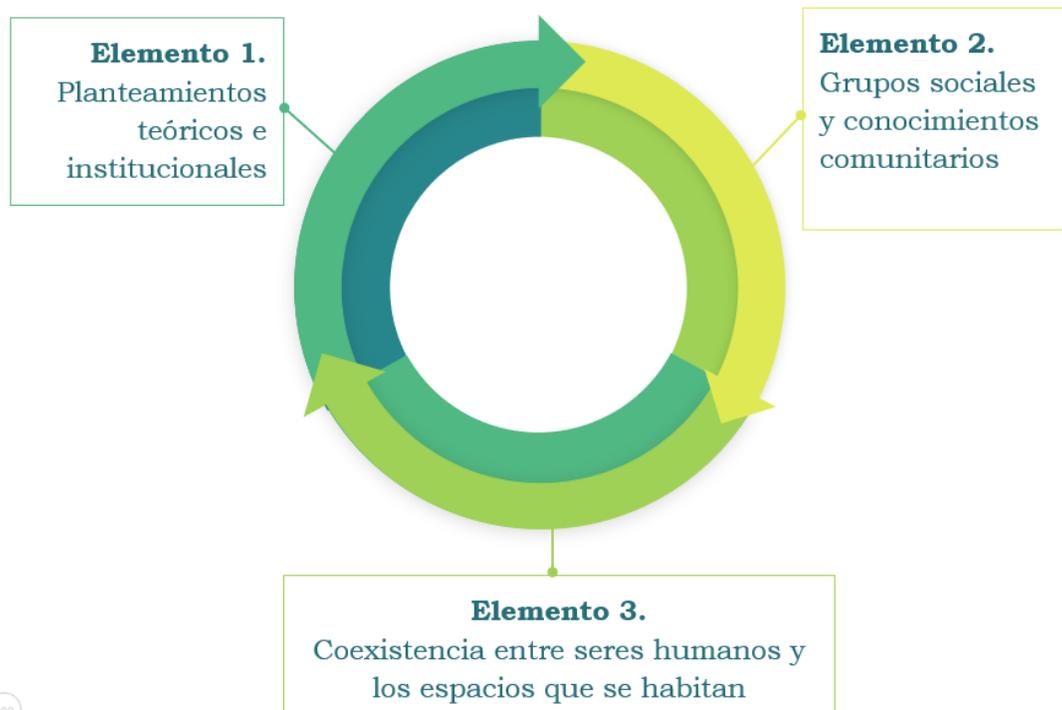
Por ello, la problemática que se aborda, refiere al análisis de la atención que se da a los problemas ambientales desde los Planes y Programas de Estudio de educación básica, que si bien es cierto, en el año de 1993 la educación ambiental se incluye en el plan y programa de estudios que rige el Sistema Educativo Mexicano, con el propósito que los alumnos “adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural” (SEP, 1993, p. 73), sin embargo, desde las voces de los actores (docentes, alumnos y miembros de las comunidades), se argumenta que su abordaje en los procesos de enseñanza sigue siendo incipiente, considerando que, a este problema no se le otorga la atención necesaria desde los centros de formación.

Dentro de las políticas y programas de atención que se gestan desde la Secretaría de Educación, se encuentran dos iniciativas que me gustaría mencionar, en un primer momento, la educación intercultural que, su planteamiento desde el campo educativo es vista desde un enfoque relacional, el cual, plantea establecer una relación armónica entre grupos

sociales y formar una conciencia de respeto, valoración y aprecio por los demás, sin embargo, hemos observado que, se está dejando por desapercibida la relación de respeto que podría establecerse con el medio en el que se vive, por lo que pudiera plantearse una educación intercultural para la sustentabilidad, que considere la coexistencia entre grupos sociales y los espacios que se habitan.

Por ello, se hace el primer planteamiento en la que, desde el pensar y sentir de los colaboradores en la investigación, y los saberes presentes en cada una de las comunidades, podrían iniciarse procesos reflexivos y colaborativos entre sociedad e instituciones, que conlleven a un fin común, refiriéndose a una relación responsable y el cuidado de los espacios que se habitan. Esta relación se propone de la siguiente manera:

Figura 1. Esquema de propuesta relacional hacia la educación intercultural para la sustentabilidad.



Fuente: elaboración propia

Lo que se pretende resaltar en la imagen anterior, es la importancia de considerar desde planteamientos institucionales las formas adecuadas de atención a las distintas problemáticas sociales, que, si bien es cierto, la educación intercultural es el resultado de constantes luchas sociales en busca del reconocimiento de grupos minoritarios a procesos de igualdad. Sin embargo, las políticas gubernamentales se encasillan en ciertos aspectos de atención dejando en ocasiones desapercibidos factores que también se encuentran presentes al momento de hacer estas consideraciones, y nos referimos a los diferentes espacios que habitamos, por lo que su importancia no debe restarse en estos planteamientos.

Así también, la importancia de plantear alternativas desde los conocimientos y practicas locales, apostando a una propuesta de abajo hacia arriba y no como actualmente se plantean (desde las instituciones hacia las diferentes comunidades).

Es importante mencionar que, a la educación intercultural se le ha otorgado distintos elementos y particularidades, en respuesta al área que se pretende atender, en los ámbitos educativos, se le ha otorgado el “enfoque intercultural bilingüe”, considerando las características sociales del México diverso culturalmente, en la que predominan las lenguas comunitarias, también denominadas “lenguas indígenas”; desde este enfoque, se pretende atender a los niños indígenas, siendo los encargados de esta labor, docentes originarios de comunidades indígenas que comparten la lengua de los niños, por ello, el enfoque intercultural bilingüe invita a los docentes que durante la selección de los contenidos escolares se “consideren, los planteados en el programa nacional y los que emergen de la cultura comunitaria indígena, garantizando la articulación y complementariedad en creencias, saberes y conocimientos locales, regionales, nacionales y mundiales” (SEP-DGEI, 2001, p. 16).

Como resultado de investigaciones anteriores, docentes que laboran en estos contextos, han argumentado realizar adecuaciones curriculares, al momento de ejercer su actividad docente, sin embargo, esta adecuación, no

supera el problema de la deslegitimación de saberes que perciben en los programas y materiales de apoyo.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Agenda 2030, plantea la integración del enfoque de la gestión del riesgo en el sector educativo, lo cual es determinante para incrementar la concientización sobre el efecto y causa de los desastres. Por tal razón, algunas escuelas incluyen acciones de gestión del riesgo, los cuales contribuyen a una cultura para la prevención, esencial para el desarrollo sostenible de los países.

Considerando algunos de los elementos antes presentados, en este trabajo se plantea constantemente la premisa de que en las comunidades prevalecen conocimientos que no son considerados en los programas y materiales de apoyo que la Secretaría de Educación provee y que son importantes en las comunidades para la educación de los niños en términos de educación ambiental.

Ejemplo de estos saberes comunitarios, particularmente de comunidades tsotsiles de la zona Altos de Chiapas, es que, tienen una particular filosofía que se encuentra ligada a la noción de sagrada tierra; y la presencia de la ideología del *Lekil kuxlejal* (buen vivir), que engloba ciertos valores, como “el *ich’el ta muk’* (valorar las cosas), el *k’uxubinel* (cuidado/aprecio), el *koltael* (ayuda mutua), el *a’iel* (escuchar), el *cómon am’tel* (trabajo en conjunto), el *jtalel* (formas de ser) etc.” (Ruiz González, 2016, p. 72).

Es importante hacer mención que, durante el trabajo de campo se encontraron dos perspectivas diferentes que refieren a la noción de “sagrada madre tierra” y “sagrada tierra”, ambas categorías dotan de sentido a la tierra que se habita, sin embargo, su significación dista una de la otra.

En la primera, se argumenta que, la “sagrada madre tierra” es la que permite la existencia de todo ser vivo (quien otorga vida a los seres vivos), a la vez se hace uso de la metáfora de “madre” como germinadora y proveedora de recursos para la existencia de la vida en el planeta.

En la segunda perspectiva se hace referencia a la estructuración del cosmos desde el pensamiento de los colaboradores (maya tsotsil), para ellos el cosmos se estructura de la siguiente manera:

- *Jch'ul totik*: sagrado padre, y esta hace referencia al sol.
- *Jch'ul me'tik*: sagrada madre, y esta hace referencia a la luna.

Teniendo esta noción del cosmos, a la tierra únicamente se le dota de sacralidad, evitando así en la confusión de creer que se tienen a su vez a la madre tierra y la madre luna. Por lo que desde el pensar de algunos colaboradores tsotsiles, la tierra debe ser nombrada como *ch'ul balumil* (sagrada tierra).

Si bien es cierto, en ambas perspectivas se encuentra presente la noción de sacralidad e importancia que esta tiene en nuestras vidas. Estas perspectivas, han sido resultado de las entrevistas y de las pláticas en los grupos de discusión que fueron realizadas durante el trabajo de campo.

De algún modo, estos valores permanecen implícitos empíricamente, que se reproducen y se transmiten mediante practicas sociales, permitiendo así su permanencia en estos grupos, por tal razón, la noción de sagrada tierra, “idea que va más allá de la metáfora, representa un estilo de convivencia y una filosofía del respeto a toda vida que de ella emerge” (Leff, y otros, 2009, p. 253). Al presentarse estos elementos como una filosofía de vida, podríamos pensar que, estos a su vez se siguen reproduciendo y que, mediante prácticas, se significan y resignifican constantemente, al momento de intercambiarse y durante los procesos de interacción, en estos procesos, se van conformando redes de conocimiento, lo que, para Giménez (2007), estas prácticas de producción territorial pueden reducirse a operaciones, y delimitar interacciones creando mallas, implantar nudos y trazar redes, que de algún modo permiten su reproducción y en consecuencia su conservación.

Por ello, se establece la “región ambiental tsotsil”, como proceso metodológico que permite, a partir del diálogo de experiencias de docentes de educación básica que laboran en el medio indígena, comprender como ha sido abordado y la relevancia de los programas enfocados a la construcción de una educación ambiental, así como también recuperar saberes comunitarios que puedan incluirse en los programas de estudio. Al respecto, Martínez y Hernández, puntualizan lo siguiente:

Al procurar un acercamiento hacia la realidad sociocultural de las comunidades indígenas no podemos descartar desde cualquier plano analítico y dialógico ideas importantes como el saber, la diversidad cultural, la experiencia, el territorio. (Martínez Sánchez & Hernández Reyes, s.f., p. 3).

Por ello, lo que nos interesa recuperar de la experiencia de los docentes son aquellos conocimientos que se derivan de su realidad sociocultural y convertirlas en instrumento para favorecer la educación ambiental desde los conocimientos de las comunidades, considerando los múltiples factores que caracterizan el espacio en el que se desarrolla la investigación, así también las trayectorias académicas de los docentes colaboradores.

Para Leff, esta apuesta dialógica (2009), trae consigo la crítica de la educación como mecanismo político ligado a relaciones de saber, poder, negociación y autonomía, a la vez que cuestiona todas aquellas formas de enseñanza sin establecer las bases de sustentación pedagógica y políticas de cada intervención educativa, permitiendo así que la educación desde las comunidades puedan incidir en un cambio actitudinal a favor del ambiente.

2.2. Las desigualdades educativas, conocimientos comunitarios y los estudios regionales

A partir del acercamiento logrado con algunos docentes que laboran en los niveles de educación básica para el medio indígena, he podido identificar una de las necesidades que frecuentemente mencionan, la cual refiere a la necesidad de considerar en el currículo educativo aquellos conocimientos o

saberes comunitarios que les permita mejorar su práctica educativa, mencionan que, el currículo oficial ignora el saber de los pueblos originarios, en tanto que, en los programas y materiales de apoyo se distribuyen contenidos estandarizados, lo cual representa un serio problema al momento de trabajar con los niños.

Los docentes bilingües, mencionan constantemente que en las comunidades se cuenta con una manera de pensar basada en el “*oy smelo*” (formas reflexivas del hacer), el “*oy stalel*” (todo tiene una razón de ser), el “*mu k’uxbauk ta pasel*” (existen formas correctas de hacer las cosas) el “*p’ijumbtasel ko’ontik*” (enseñar al corazón), y el “*schanel*” (aprender); argumentan que esta es parte de la sabiduría que prevalecen en sus comunidades, y que han sido adquiridos a partir de la interacción y practicas con elementos a su alcance, lo cual hace de esta una experiencia significativa, a su vez, estas experiencias crean una forma de educación abierta, espontánea y natural determinado por momentos y espacios que propician un aprendizaje en colectivo.

Abordar temas de educación ambiental, interculturalidad y sustentabilidad a partir de considerar elementos culturales de las localidades, permite ampliar miradas que den cuenta de prácticas locales de algunos municipios de Chiapas, así también, involucrar directamente a los miembros de las comunidades en el fortalecimiento de la educación ambiental, iniciar procesos de habitar en reflexión y cambios actitudinales, a partir de ser conscientes de cuidar y preservar el medio en el que habitamos; retomar elementos propios del contexto de los niños y los valores que caracterizan, podrían ser una vía posible a la cual orientar estas prácticas, basados en los valores de la familia, comunidad y la sociedad en general.

Para Baz, la educación, juega un papel fundamental en términos de educación ambiental, plantea que:

La educación puede ser la mejor alternativa para la confección ambiental, por su carácter formativo permanente en los momentos más sencillos y complejos de la vida, sobre todo en los espacios familiares, escolares y de oportunidad de reunión (bibliotecas, parques, auditorios, casas de cultura, ferias), a través de personas con mayor consciencia dispuestos a enseñar y aprender (maestros, campesinos, artistas y cualquier gente con alguna experiencia de vida cercana a la Naturaleza), pero sustentada en la creatividad y comunión de los seres, bajo principios de comprensión, sensibilidad, re-formación, intercambio, construcción, reflexión activa (Cabrera Baz, 2011, p. 225).

Lo que nos menciona el autor, es que el primer espacio de interacción y formación son los entornos inmediatos, lo cual hace del sujeto en formación dotarse de elementos que le permitan iniciar procesos de reflexión de su actuar cotidiano.

Como ya se ha mencionado, desde la Secretaría de Educación Federalizada, se ha planteado la educación intercultural, como respuesta a las demandas sociales que durante muchos años ha permeado, visibilizando la desigualdad existente en el México actual.

Del mismo modo, las propuestas desde las instituciones gubernamentales de implementar alternativas como la Educación para el Desarrollo Sustentable, Frers (2019), menciona que estas iniciativas pretenden despertar en los seres humanos una conciencia que le permita identificarse con el tema ambiental a nivel global como a nivel local, para este autor esta orientación educativa

es una herramienta más que importante para elevar el conocimiento, cooperación y deber de los ciudadanos en su intercambio con el ambiente, buscando garantizar el mantenimiento y la calidad de las generaciones actuales y las que nos presidan e identificando las interacciones e interdependencias que se producen entre el entorno y los seres humanos promoviendo un desarrollo sustentable (Frers, 2008, p.35).

Por tal razón, el objetivo de la educación para el desarrollo sustentable es lograr que tanto las personas como las comunidades comprendan la importancia del ambiente y que adquieran los conocimientos, valores, actitudes y habilidades; prácticas que les permitan participar de manera responsable y efectiva en los problemas ambientales, teniendo siempre en

cuenta que las acciones del presente influirán directamente en el futuro, y con ello el futuro de generaciones siguientes.

Viéndolo desde la perspectiva antes mencionada, esta propuesta podría enmarcar el inicio de un proceso de concientización desde distintos sectores sociales, sin embargo comparto la idea de Frers (2008), cuando menciona que mucho de lo que se dice de la educación para el desarrollo sustentable no tiene nada de educación ni de ambiental, simplemente ha tomado una simulación encaminada a propaganda política y esto mucho tiene que ver con la poca importancia que los actores educativos prestan a la educación ambiental.

Por tal razón, en este trabajo se ha mencionado constantemente la importancia de dar un giro discursivo y práctico de lo que se ha denominado educación intercultural y educación para la sustentabilidad, en donde se pretenda ir más allá de la simple transmisión de conocimientos que favorezcan la disposición pasiva de los estudiantes, sino por el contrario, es necesario analizar y proponer soluciones a los problemas.

Así también, se puede hablar de la intención de articular la noción de educación intercultural y educación sustentable como categorías diferentes, pero, que en cierto punto confluyen en aspectos en común, lo que permitiría establecer una idea que no se limite al reconocimiento de la diversidad social, sino también reconozca una relación de respeto entre los seres humanos y el espacio en el que se vive.

2.3. Formas de regionalizar desde una perspectiva transdisciplinar

Abordar una problemática desde el campo de los estudios regionales, suele ser relevante, al considerar la transdisciplinariedad que lo caracteriza, para dar cuenta de aquellos procesos de cambio social, económico y político, situados en determinados tiempos y espacios.

Para dar cuenta de estos procesos, Martínez Assad (1992), plantea abordarlo desde la historia regional, desde esta perspectiva, se considera de

importancia involucrar a la microhistoria en estos procesos de construcción de una identidad nacional, considerando que la historia macro deja por desapercibido cuestiones micro, que sin duda alguna forman parte de estos constructos; para Assad “la historia regional le debe mucho a la microhistoria”. En diálogo con este planteamiento, Häberle (2006), construye la región desde el federalismo, a partir de considerar elementos históricos, económicos, políticos y sociales, y centra su regionalización en la historiografía de fechas determinadas. Hacer esta intervención regional desde el federalismo y la historia, ha permitido acercarse a las diferentes problemáticas y dar respuestas para su solución, desde instancias gubernamentales, garantizando el bienestar de la población (Faya Viesca, 1996).

Por otra parte, Ginsburg y Uribe (1958), regionalizan a partir de la planificación regional, proponen considerar elementos particulares de cada contexto, y atención diferente a cada uno de ellos a fin de concretarse el desarrollo regional, en esta propuesta, la participación social es esencial para el desarrollo. Es importante mencionar que, en la propuesta de Ginsburg y Uribe se apoyan en las regiones planes, sin embargo, los límites de una región no dependerán únicamente de límites territoriales, sino de los procesos que se suscitan en los diferentes espacios, considerando los factores sociales, edad, género, clase etc., donde todo se encuentra articulado y que en los procesos se crean redes que los interconectan (Pujadas, 2003). Así también, Haesbaert (2011) habla de la estructura del territorio, basado en una red que conecta elementos históricos, políticos, sociales y culturales, que no se limita a un territorio zonal, sino también de carácter simbólico o un espacio de referencia.

Robles y Godínez (2010) regionalizan a partir de la idea del *clúster*, considerando elementos que permitan dar cuenta de los procesos productivos de determinado lugar, para ello, consideran de importancia identificar la dimensión territorial, el intercambio de información que en ella suscitan y la capacidad de producción y sus vínculos competitivos.

En el campo de los estudios regionales, considerando la perspectiva transdisciplinar que lo caracteriza, es de relevancia considerar la propuesta de Barasab Nicolescu (2014), en la que propone la lógica del tercero incluido, la cual se divide en tres axiomas diferentes:

1. El axioma ontológico: Hay diferentes niveles de Realidad en el Sujeto y, correspondientemente, diferentes niveles de Realidad en el Objeto.
2. El axioma lógico: El pasaje de un nivel de Realidad a otro es asegurado por la lógica del tercero incluido.
3. El axioma de la epistemológico: La estructura de la totalidad de los niveles de realidad aparece, en nuestro conocimiento de la naturaleza, de la sociedad y en nosotros mismos como una estructura compleja: cada nivel es lo que es porque todos los niveles existen al mismo tiempo (citado en Collado, 2016, p.74).

Este planteamiento es una vía que permite ampliar la visión transdisciplinar, y a su vez “permite la unificación y el tratamiento no dogmático de la transdisciplinariedad teórica y práctica” (Collado, 2016, p.30). Así también, “permite concebir la inclusión de los fenómenos antagónicos en todos los niveles de realidad por la presencia del Tercer Término de Interacción entre el Sujeto y el Objeto” (Collado, 2016, p. 82).

Por tal razón, luego de analizar diversas formas de entender la “región” y la perspectiva transdisciplinar que lo caracteriza, podemos argumentar que, la región refiere a un proceso metodológico que reúne los elementos necesarios que permiten llegar a los objetivos que se plantean en una investigación, de igual forma, posibilitan múltiples formas de entender la realidad que se estudia. Para Torres y Magaña (2019), la región

es el escenario de la acción humana y de las relaciones entre los hombres, y que el estudio de la región en todos los aspectos es un asunto clave para entender los acontecimientos humanos que se dan en esta” (Torres y Magaña, 2019, p.191).

Por ello, podemos argumentar que, al interior de distintas regiones, se encuentran individuos con características particulares que los dotan de identidad, mismos que se construyen en base al territorio, la experiencia, la práctica, y la historia del entorno inmediato; lo que finalmente, el no

considerar características propias de una región, al momento de la planificación de programas de desarrollo, encausa determinadas crisis y deficiencias al momento de ponerlas en práctica. Por lo que, los estudios regionales insisten en que las políticas de desarrollo regional, deben estar enmarcadas en términos de este tipo de estudios.

Por lo tanto, teniendo esa perspectiva de los estudios regionales, me permitiré plantear los elementos que caracterizan a lo que se le ha denominado “región ambiental tsotsil”, en las que se consideran cuatro dimensiones que son: una dimensión espacial, una dimensión temporal, una dimensión cultural y una dimensión simbólica, todas ellas determinadas por factores que inciden directamente en características particulares de lo que se investiga.

2.4. La regionalización del objeto de estudio

Analizar las miradas o formas de regionalizar de los autores antes mencionados, permitieron establecer posibles rutas a seguir para el desarrollo del proyecto de investigación, el cual refiere a la falta de atención al tema de educación ambiental desde los programas de estudio, se inscribe en el campo de los estudios regionales en tanto que pretende comprender procesos habidos en una determinada región políticamente establecida, a la que se le ha nombrado “educación indígena” sobre todo al momento de establecer políticas para la atención a la diversidad social que prevalece en México, lo cual me lleva a hacer un recorrido histórico referente al tema de estudio tal y como lo plantea Martínez Assad (1992), analizar los espacios y los procesos que se generan considerando elementos que permitan hacer esta articulación, tratando de descifrar las redes existentes en los espacios de desarrollo del proyecto.

La región que se plantea, se guía teóricamente desde la perspectiva de una región sociocultural; para Giménez (1999), esta región considera, el territorio, la cultura y la identidad. En esta investigación se abordaron los

procesos de educación ambiental como procesos vividos y las experiencias de los docentes colaboradores, para Bataillon (1993) estos procesos pueden referirse a cualquier lugar en donde sujetos desplieguen parte de su vida cotidiana, y su análisis puede abarcar una localidad, una región, una nación, un continente y hasta del mundo; su análisis también dependerá de la posición que mantengan los sujetos, de la época, de los intereses, de las condiciones que se presenten, es decir, el campo de estudio del espacio vivido es tan amplio y sus implicaciones son tantas que siempre será necesario delimitar. Por tal razón, se considera la forma en que maestros, miembros de la comunidad y factores macro y micro sociales, llegan a confluir constantemente en relaciones sociales donde desplieguen parte de su vida cotidiana.

En este recorrido, la agencia y la experiencia, han sido aspectos de relevancia, sobre todo, porque en ella los docentes expresan su capacidad para interactuar de forma situada y consciente de las estructuras y a partir de esos procesos de reflexión, se ha observado que derivan cambios en su quehacer cotidiano; Giddens (2005), nombra como procesos de rutinización, en la que los actores mantienen vigilancia constante de los sucesos que acontecen en su entorno inmediato.

De esa forma los sujetos inician procesos experienciales, esta experiencia constituye un eje de análisis fundamental, donde, a edades tempranas y desde los ámbitos comunitarios, se inician procesos de educación informal, de manera paralela a la educación formal orientada por el sistema educativo institucionalizado. En esos procesos, los actores posibilitan encarnan sentidos diferenciados de su práctica cotidiana, que posteriormente expresan como conocimientos construidos.

En este sentido, el espacio vivido por docentes que confluyen en un sistema educativo para el “nivel indígena”, lo cual, encausa el primer argumento para el desarrollo de la investigación, en tanto que se hace una diferenciación en relación al sistema educativo, por lo que podríamos

preguntarnos si esta diferenciación ¿atiende a la diversidad cultural presente en determinados espacios o es una forma de educación desigual?

Por ello, se plantea insistentemente en la posibilidad de transitar de una educación ambiental hacia la posibilidad de construir un modelo de educación intercultural para la sustentabilidad, a partir de dar cuenta de tejidos socialmente contruidos, retomando la voz de los actores desde sus propias experiencias, desde los saberes comunitarios y los procesos de agencia como profesores, con el único fin de abrir nuevos escenarios que permitan considerar los saberes locales en los programas de estudio.

Derivado de lo anterior, se plantea la región ambiental tsotsil, enmarcado dentro de una región sociocultural, región vivida y experiencial, considerando los procesos y relaciones que los actores tienen durante su trayectoria, principalmente desde sus nichos territoriales en los que se tiene una visión ecológica, percepción particular de la realidad, una identidad personal y colectiva.

Para ello, al momento de construir el proceso metodológico en términos regionales, se consideraron tres momentos principales:

- En el primer momento se analizan aquellas vivencias de docentes que fueron adquiridas desde su comunidad de origen.
- En un segundo momento, se identifican aquellas dimensiones relacionales, similares entre los actores, a fin de visualizar los puntos en los que se interconectan diversos factores.
- Finalmente, se cuenta de las dimensiones territoriales y su relación con las formas de actuar de los sujetos.

La importancia de esta estructuración, ha permitido organizar a partir de diversos criterios la dimensión de los espacios de la vida cotidiana de los actores; considerando que, la región como espacio vivido es una fuente de recursos que permiten recuperar la cotidianidad de las personas que habitan y significan un espacio geográfico en función de las estructuras

impuestas. La sociedad en su conjunto, las instituciones, los lugares y los espacios; son objeto de análisis desde distintas disciplinas que intentan comprender la geografía humana.

Para Lerma (2013), es en la geografía humanística donde propiamente se originaron los estudios acerca del espacio vivido, para este autor, esta propuesta, cobra relevancia en:

la manera en que los habitantes nombran su localidad y sus lugares, trazan y recorren los caminos, describen sus paisajes, institucionalizan sus espacios; por lo que es necesario tomar en cuenta los lugares de residencia, las vivencias, los recuerdos, las ocupaciones, así como las actitudes negativas o positivas sobre los sitios cotidianos (Lerma, 2013, p. 228).

En relación a ello, la región sociocultural, apoyados en los aportes de Pons (2011) cobra relevancia en los actores, en tanto que de ellos puede derivarse transformaciones desde los espacios educativos, siendo la acción social la que define los límites y fronteras regionales.

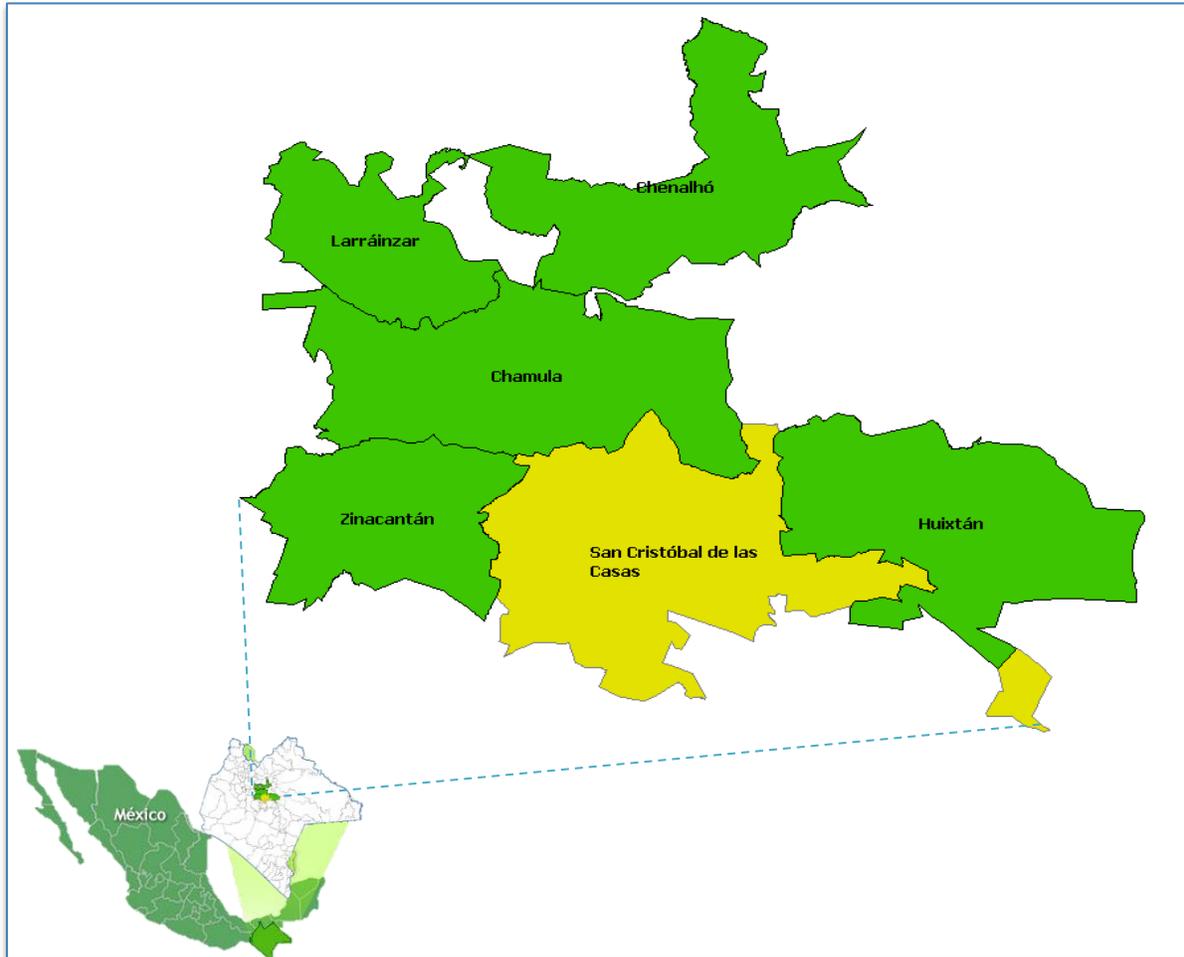
Finalmente, en esta regionalización no podemos dejar por desapercibida a la globalización, como factor que impulsa la interacción entre culturas, por lo que no basta con reconocer las diferencias, corregir las desigualdades y conectar las mayorías, sino también habría que pensar los modos en los que se complementan y se desencuentran (García Canclini, 1993). En este sentido, la serie de procesos económicos, sociales, políticos y culturales deben involucrarse en los procesos de construcción de vías de atención a las necesidades de la sociedad.

2.5. La región ambiental tsotsil: espacios y procesos educativos regionales

A continuación, se presentan los elementos que caracterizan a la región ambiental tsotsil, enmarcada en términos de una región sociocultural, región geo planificada y región vivida, se presentan sus dimensiones y las particularidades que la conforman.

En esta acotación, se consideran a los municipios tsotsiles de Zinacantán, Chamula, Larrainzar, Chenalhó y Huixtán, y se considera al municipio de San Cristóbal de las Casas como sede de los encuentros de los grupos con quienes se trabajó durante la investigación.

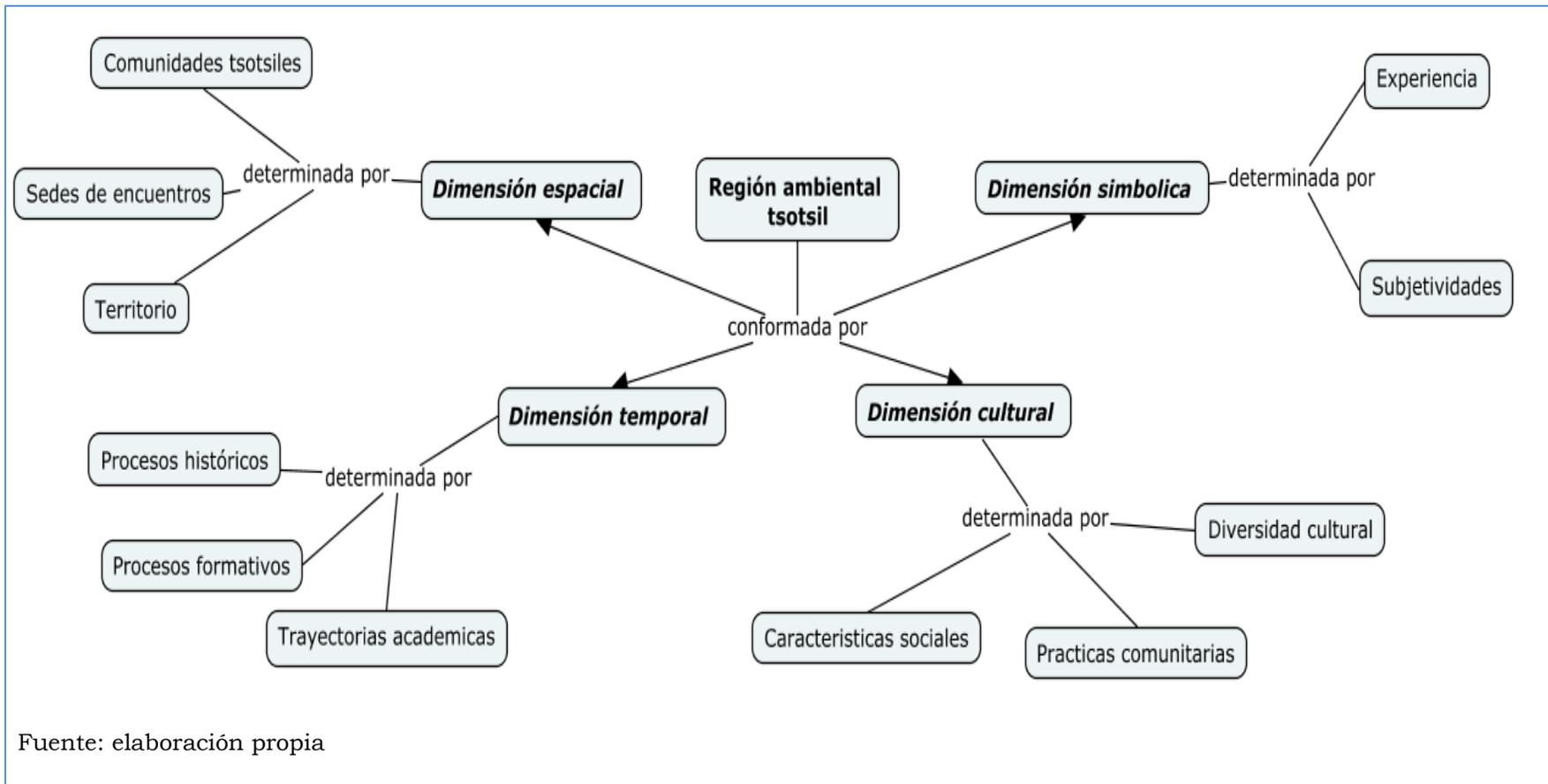
Figura 2. Ubicación geográfica de los municipios tsotsiles donde se realizó la investigación.



Fuente: elaboración propia

2.5.1. Características de la región

Figura 3: Región Ambiental tsotsil



Como se observa en la figura previa, la región se conforma de cuatro dimensiones, que son: la dimensión espacial, temporal, cultural y simbólica.

La dimensión espacial: durante la investigación se trabajó en los municipios tsotsiles de Zinacantán, Chamula, Larrainzar, Chenalhó y Huixtán, y se considera al municipio de San Cristóbal de las Casas como sede de los encuentros de los grupos con quienes se trabajó (COMEPO Lekil Kuxlejal y GRAIN A.C.), es importante mencionar que, para los colaboradores, este municipio no forma parte de los municipios indígenas del estado, como ellos mencionan, en ese municipio habitan los *kaxlanes* o *kaxlanetik* (mestizos), sin embargo, en base a las últimas oleadas de migraciones internas en el estado, este municipio es diverso culturalmente. Es preciso aclarar que estos municipios se encuentran dentro de lo que administrativamente es considerada la región V Altos, Tsotsil-tseltal, en el estado de Chiapas.

A continuación, se hace una breve caracterización de los municipios considerados en el proceso, con el fin de conocer sus particularidades.

Zinacantán, es un municipio tsotsil ubicado en la zona Altos del Estado, basados en datos del INEGI (2010), la población total es de 36489. Este municipio colinda al este con el municipio de San Cristóbal de las Casas, al noreste y norte con Chamula, al oeste con Ixtapa, al suroeste con Chiapa de Corzo y al sur con Acala y San Lucas.

Dentro de las elevaciones orográficas más importantes que se encuentran en el municipio son los cerros de *muxul vits*, *kalvaryo*, *sisil vits* y *muk'ta vits*, conocido también como el Huitepec. Estas elevaciones, son un distintivo del municipio, sobre todo, porque son considerados espacios sagrados, por lo que estos, son lugares de prácticas tradicionales, ritos y ceremonias.

Como sus habitantes lo mencionan, en estos lugares se pide por la armonía entre los habitantes y los dueños de los cerros, se pide el equilibrio entre los seres humanos y la naturaleza, en estas peticiones se establecen compromisos, como es el respeto, el cuidado, y del aprecio de los seres vivos.

Dicen ellos que, de no cumplirse, “*los dueños de los cerros provocan desastres naturales, plagas en la cosecha, enfermedades etc.*” (J. Rodolfo E/mayo 2019). Por lo que es de vital importancia mantener el respeto entre los habitantes de este municipio y los cerros y cuevas que en ella se inscriben. Estas peticiones se hacen durante los periodos de siembra.

En este municipio se habla la lengua tsotsil, cuyo origen es maya, la vestimenta es uno de sus rasgos culturales más importantes, pues los coloridos atuendos que visten reflejan la relación entre su principal actividad económica (la floricultura) con los espacios en los que se vive.

Chamula, es un municipio tsotsil que se encuentra ubicado en la región Altos del Estado de Chiapas, en este municipio se habla la lengua maya-tsotsil, como lo mencionan los colaboradores:

...este municipio se caracteriza por poseer una identidad originaria muy definida basada en prácticas ancestrales (la ganadería, cría de borregos principalmente), en las que destacan usos y costumbres de convivencia (V. Hugo E/mayo, 2019).

Esta característica cultural del municipio, a partir del “cuidado del borrego”, representa una actividad social, cultural y económica de los habitantes del municipio.

Históricamente, se menciona que los borregos, fueron introducidos durante la época colonial con fines económicos, esta ha sido apropiada y, para los habitantes de este municipio; desde las voces de los ancianos y ancianas, el origen de estas prácticas se remonta a explicaciones míticas, donde mencionan que fueron creados por el “*jtotik*” o “nuestro padre”, los cuales fueron regalados a los chamulas para su cuidado.

De esta práctica, se desprenden roles, en las que participan directamente las mujeres, en las que madres y hermanas mayores enseñan a las niñas y a los niños desde edades tempranas.

Braulia, docente tsotsil de Chamula menciona que:

Nosotros los tsotsiles de Chamula, nos definen pautas y normas para el desarrollo de actividades, de acuerdo a nuestro género. Nosotras, desde

niñas nos dedicamos al cuidado de nuestros rebaños. A partir de la adolescencia, nuestros hermanos (hombres) son separados del cuidado de los borregos, ya que inician procesos de inducción a las actividades que realiza el padre de la familia (Braulia E/marzo 2019).

Se menciona que, esta actividad, es en respuesta a las características propias del municipio, donde el frío es fuerte y las heladas muy frecuentes, por lo que, del borrego obtienen lana con la que elaboran su vestimenta tradicional como el *kajobal* (rebozo de gala), el *chilil* (blusa tradicional), y el *tsekil* (nagua) en las mujeres, y para los hombres el *chuj k'uil* (abrigo de lana) y el *korin* (abrigo de lana que utilizan las mujeres), así también se elaboran cobijas “tas”, para protegerse durante las noches.

En un texto inédito del maestro Víctor Hugo, encontramos la siguiente narrativa:

Las abuelas dicen que debemos estimar los borregos porque son animales muy nobles, nos aconsejan no golpearlos, no lastimarlos, no regalarlos; además, nos enseñan que son muy importantes para nuestra familia. Nos dicen que los borregos nos regalan la lana para vestirnos y cubrirnos, y no solo para cubrir el cuerpo de la desnudez y del frío, sino que protege el corazón y mantiene el calor del alma (archivo COMEPO, s/f).

Como se menciona, derivado de una característica propia de este municipio, encontramos implícitos valores sobre el cuidado y aprecio del medio, de los seres vivos, y de las deidades que los representa.

Esta forma de educar desde la familia, es una forma de enseñar para toda la vida, como los niños de Chamula mencionan “observando a mi madre y mis hermanas, he aprendido a cuidar mis borregos” (Archivo COMEPO).

Es importante mencionar que, como señal de respeto, los habitantes del municipio de San Juan Chamula, no acostumbran a comer la carne de borrego, ya que consideran que es un animal muy cercano a ellos, motivo por el cual le tienen especial afecto.

Otro de los aspectos relevantes, refiere a las celebraciones que realizan en manantiales, cerros, cuevas (considerada como entradas hacia otros

mundos), rezos a la tierra, el pedir permiso, pedir perdón, peticiones para la buena salud familiar etc.

Finalmente, es preciso hacer mención de las constantes migraciones (hombres principalmente) hacia otros lugares en busca de empleo y en consecuencia mejores condiciones de vida, ha ocasionado que algunas prácticas se hayan ido modificando.

Por lo consiguiente, el municipio tsotsil de Larrainzar, cuyos límites territoriales colindan con Chamula al sur, al noreste con El Bosque, al noroeste con Bochil, al oriente con Chenalhó y al poniente con Aldama. Al ser municipio vecino con Chamula y Chenalhó, comparten algunos rasgos característicos.

En este municipio, predomina la religión católica, aunque en los últimos años religiones protestantes han ganado terreno, sin embargo, la mayor parte del territorio se identifica con el catolicismo, y esto mucho tiene que ver con el nombre del municipio, que se llama San Andrés Larrainzar, en honor a su santo patrono.

Al ser un municipio con habitantes católicos en su mayoría, se instauran algunas celebraciones que refieren principalmente a la fiesta del quinto viernes en honor al señor de Tila, fiesta patronal de San Andrés Apóstol, Virgen de la Concepción, celebración de la Semana Santa, día de la Santa Cruz (01 de mayo), fecha en que se llevan a cabo rezos en manantiales, día de los muertos (01 y 02 de noviembre), celebración de la virgen de Guadalupe (12 de diciembre), navidad y año nuevo.

Como se puede identificar, la mayoría de las celebraciones refieren a prácticas propias de la religión que los identifica. Sin embargo, es común encontrar a rezadores, médicos tradicionales y sabios (ancianos principalmente), que llevan a cabo estas ceremonias, estas, se desarrollan principalmente en cerros, cuevas, manantiales, espacios donde habitan las deidades sobrenaturales que habitan en estos espacios, durante estas celebraciones participan los miembros de las familias (papá, mamá, hijos),

músicos tradicionales; estos rezos son desarrollados empleando la lengua tsotsil.

Por tal razón, la lengua funge un papel primordial en estos contextos, para Gómez Santiz (2015), “la lengua funciona como canal de comunicación mediante el que se mantienen y transmiten los valores a las nuevas generaciones” (p. 25).

Un aspecto relevante a considerar en este municipio es el sistema de cargos tradicional que los caracteriza, los cuales se rigen mediante ideas y creencias de los “*totil me’iletik*” (padres y madres ancestrales). Los cargos más importantes son: “los *pixcal* -fiscal-, *martomaetik*-mayordomos, *alperesetik* -alferes-, *tsajal j-ak’otetik*-danzante o capitanes rojos-, *ik’al kapitanetik* -capitanes negros-, *paxion* -pasión” (Gómez Santiz, 2015, p. 32). Estos cargos se consideran como categorías que refieren a las organizaciones sociopolíticas del municipio.

Del mismo modo, Chenalhó, es un municipio tsotsil que se inscribe dentro de la región Altos de Chiapas, según testimonios de los colaboradores, el nombre se proviene de las palabras en tsotsil *sch’enal vo’* (la cueva del agua), y esto, tiene que ver con parte del relieve que conforma el territorio, que, al estar ubicado en lo que se conoce administrativamente como Sierra Madre de Chiapas, hace que su territorio sea sumamente accidentado, pero también lo hace hidrológicamente rico, pues este territorio, se encuentra dentro de la Cuenca Río Grijalva-Villahermosa; además en este municipio se encuentran corrientes importantes de agua, tales como el río San Pedro, *osilhucum* y *tzajalhucum*, así como varios arroyos menores.

De esta característica, devienen prácticas sociales que refieren al respeto y al valor que se les otorga a estos espacios relacionados con el agua, donde los miembros de las comunidades se han organizado a favor de preservar el vital recurso. Motivo por el cual, familias enteras realizan actividades en agradecimiento al vital líquido, argumentan que, sin el agua de sus ríos no podrían subsistir.

Huixtán es otro de los municipios tsotsiles que se consideró para realizar la investigación; para sus habitantes, el nombre del municipio proviene de las palabras *vits-tan* (cerro de cal), este nombramiento tiene que ver con la orografía que compone el territorio, pues en su mayoría está conformado por un relieve montañoso, sin embargo, las tierras que lo componen son fértiles para la realización de actividades relacionadas con la agricultura.

Por tal razón, una de las prácticas comunes que puede observarse es la petición a las deidades (dueños de los cerros), para que estos territorios permanezcan siendo fértiles para la siembra de los alimentos necesarios para la supervivencia.

Durante el trabajo de campo, se pudo observar una estrecha relación entre los habitantes de este municipio, donde, una práctica que predomina es el trabajo mancomunado, esta práctica se caracteriza por ayudarse unos a otros durante la realización de siembra o construcción de alguna vivienda o espacio de reunión, esto se realiza sin percibir remuneración económica.

En estas prácticas, hombres, mujeres y niños participan, y cada uno de ellos lleva a cabo alguna actividad relacionada con su capacidad, género y edad. Al término de estas actividades, se acostumbra convivir en conjunto, donde, los participantes en las actividades comen (*bok ich-* comida tradicional preparada con masa y carne de cerdo) y beben (*pajal ul-* atol agrio), ambos alimentos con base de maíz para su preparación.

Finalmente, en el trabajo de incluye al municipio de San Cristóbal de las Casas, considerado administrativamente dentro de la región Altos de Chiapas tsotsil-tseltal, sin embargo, para los colaboradores este municipio no es tsotsil, pues en ella habitan los *kaxlanetik* (mestizos), y esto tiene que ver con que, este municipio fue el lugar donde los colonizadores fundaron su ciudad durante las épocas de la conquista.

En los últimos años, debido a las fuertes migraciones, este municipio es culturalmente diverso, pues en ella habita personas de distintas nacionalidades, diferentes grupos sociales y habitantes de municipios

vecinos de la ciudad, lo que hace que sea diverso culturalmente. Por tal razón, este municipio representa un escenario de relaciones interculturales, donde las reivindicaciones sociales y culturales se hacen presente en la cotidianidad.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, además de los municipios tsotsiles, y las características de estos territorios, también las sedes de encuentros de los grupos académicos se inscriben dentro de la dimensión espacial que se plantea, pues es ahí donde los docentes resignifican muchos de los conocimientos adquiridos en los diferentes escenarios en los que han interactuado. Por lo que es común observar que dentro de la ciudad de San Cristóbal existe una brecha muy marcada entre sus habitantes, considerando que en el centro y el lado sur lo habitan mestizos en su mayoría, mientras el lado norte (las periferias principalmente) es habitado por migrantes indígenas, lo cual ha ocasionado la lucha constante entre sectores sociales, en el intento de ocupar espacios.

Para la dimensión temporal, se consideran tres momentos que la determinan, la primera refiere al proceso histórico de la educación ambiental, el cual ya ha sido explicado en el capítulo anterior, los procesos formativos, como los procesos en que los docentes colaboradores han vivido desde sus comunidades de origen, para finalmente conjuntarse con el proceso que se le ha denominado trayectorias académicas con miras la aspiración de “alcanzar el éxito”, procesos marcados, vividos, sufridos, llorados y disfrutados.

En la dimensión cultural, los grupos tsotsiles de los municipios en cuestión, comparten rasgos característicos como su lengua materna, aunque entre ellas hay pequeñas variantes dialectales que los hacen diferentes unos de otros, la vestimenta, es otro elemento de identificación, ya que esta varía entre un municipio y otro.

Sin embargo, durante el recorrido se ha observado que la lengua, la vestimenta, las costumbres y las tradiciones son los principales elementos que buscan salvaguardarse en un intento de lo que denominan “pérdida

cultural” (archivo, GRAIN A.C.), por lo que sus planteamientos apuntan al reencuentro con elementos identitarios, reivindicar valores culturales, e iniciar estos procesos reflexivos, en busca del *jun o’ontonil*, (un solo corazón), en el intento de otorgar un valor al diálogo, pensar juntos, sentir juntos, desde el *jkotolkutik xkich’otik ta muk’* (tomarnos en cuenta por igual), a fin de encaminar la ideología de respeto y coexistencia entre los seres humanos, su cultura y su espacio.

Finalmente, se aborda la dimensión simbólica, la cual se encuentra determinada por la experiencia y las subjetividades de nuestros colaboradores, donde, en términos de educación ambiental, los actores sociales han construido identidades, para Leff:

El saber ambiental constituye nuevas identidades donde se inscriben los actores sociales que movilizan la construcción de una racionalidad ambiental y la transición hacia un futuro sustentable (Leff, 2006, p. 47).

Hemos observado, que en las distintas interacciones que a edades tempranas se tiene durante celebraciones particulares (el cuidado de los borregos en Chamula, los rituales al agua en Chenalhó, las fiestas patronales en Larrainzar, la siembra de las flores en Zinacantán y los procesos rituales durante la siembra en Huixtán), se construyen las perspectivas y experiencias subjetivas relacionadas al ambiente, donde los conocimientos adquiridos en la localidad de origen se conjuntan con los conocimientos adquiridos durante su formación profesional. Lo que actualmente trae consigo la inquietud y en la necesidad de preservar, recuperar e implementar actividades que contribuyan al desarrollo de educación ambiental.

Durante estos procesos, los docentes resignifican constantemente conocimientos, actitudes y valores, propios de su comunidad de origen, a la vez estos docentes construyen marcos de sentido en relación con los procesos vividos.

En este sentido la identidad implica conocer el “yo”, el yo constituido a partir de experiencias que se derivan del juego en los diferentes espacios y

momentos. Sin embargo, esta experiencia subjetiva “se va haciendo y sólo existe o es posible en un espacio y tiempo determinado” (Acha, 1996, p. 129). Y serán aquellas características culturales que nos diferencien del otro. Como Geertz (1991) menciona: “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (p. 20), a partir de interacciones culturales que dotan de sentido su identidad.

Estos marcos de sentido, han permitido comprender perspectivas comunitarias de la relación sujeto-naturaleza, las cuales podrían utilizarse para derivar acciones para vivir de modo armónico y ético con el medio, disminuyendo la degradación, la contaminación del aire, agua, suelo y las amenazas a la supervivencia de especies de plantas y animales.

Recuperar estas experiencias ha permitido explicar, analizar y comprender las prácticas sociales que son llevadas a cabo en los espacios sagrados, y su influencia en la conformación de subjetividades, conocimientos y experiencias, que nos han permitido dialogar en este trabajo.

2.5.2. Espacio, procesos educativos regionales y de educación ambiental

Como hemos visto, en los municipios tsotsiles considerados para la investigación, existen prácticas particulares que los identifica, caracteriza y diferencia.

Por ello, en términos educativos, se puede mencionar que, la educación debe abordar todo un sistema cultural, partiendo de los conocimientos comunitarios, donde participan todos los miembros de la sociedad (abuelos, abuelas, padres, madres, hijos, hijas, docentes, autoridades locales, municipales etc.), con la firme intención de integrar al currículo oficial conocimientos particulares de determinados territorios, donde los rezos, la siembra, las actividades económicas, sus festividades etc., se conviertan en oportunidades de aprendizaje, conocimientos que se diferencian de la

capacidad de leer o escribir, sino un aprendizaje que lleve consigo valores implícitos, valores que permiten coexistir de manera integral entre hombres, mujeres, elementos de la naturaleza como el agua, el aire, el suelo, cuevas, y las divinidades de estos espacios.

Dentro de las comunidades son las personas adultas quienes se encargan de transmitir conocimientos, actitudes y valores a los miembros de la familia, en términos laborales, culturales, como mencionan los docentes bilingües del COMEPO:

Nuestros padres, los ancianos, nos han enseñado a trabajar, a respetar y a ser personas de bien, ahora que somos maestros nos dicen que no olvidemos lo que somos y de dónde venimos, que nunca faltemos el respeto a ninguna persona y que apreciemos y seamos agradecidos con las cosas que la vida nos regala (GD/mayo 2019).

Estos procesos educativos desde las comunidades, ha permitido adecuar actitudes y formas de relacionarse con otras personas, tener responsabilidad en su labor docente y de respeto con el medio que los rodea.

Estos docentes, han iniciado procesos autorreflexivos y prácticos en busca de resignificar aquellos conocimientos locales, y hacen uso de su papel como docente para transmitir y salvaguardar estos conocimientos que para ellos es importante

Los docentes del colectivo COMEPO, promueven talleres, que buscan minimizar la contaminación ambiental, pero a la vez buscan difundir estos saberes a fin de salvaguardar a través de la oralidad y del diálogo cómo parte sus inquietudes y propósitos en común. Para ellos, transmitir estos conocimientos es de vital importancia, ya que se estaría salvaguardando parte de su identidad cómo miembros de estas culturas tsotsiles.

En términos de educación ambiental, nos cuestionamos sobre ¿Cuál es la importancia de la educación ambiental en la escuela primaria? ¿Quiénes son los actores principales que participan en estos procesos? ¿Qué factores intervienen en la adquisición de actitudes y valores en relación al medio?

¿Cómo promover el desarrollo de actitudes que propicien el desarrollo de actitudes relacionales con el medio?

Como respuesta a esas interrogantes, se considera que, el papel del docente es fundamental, sobre todo, porque se favorece a edades tempranas el desarrollo de actitudes a favor del medio y en consecuencia a favor del equilibrio entre los seres humanos y su entorno, en estos procesos, es importante considerar elementos propios del contexto de los niños, los valores que caracterizan su contexto inmediato, podrían ser una vía a la cual orientar estas prácticas educativas, basados en los valores de la familia, comunidad y la sociedad en general.

¿Cómo promover esto?, considerando el supuesto “que el conocimiento no se descubre, se construye” vista desde la teoría constructivista, aunado a las aportaciones de Vigotsky el cual parte de “considerar al individuo como resultado del proceso histórico y social” (SEP-DEI, 2007, p. 29), este autor nos habla de que el conocimiento es el resultado de la interacción social, tal y cómo se plantea en los capítulos anteriores en las cuales se dan cuenta de las características culturales de cada municipio, conocimientos locales que se adquieren a edades tempranas, mediante la interacción con el medio, la sociedad y las prácticas comunitarias.

Para el constructivismo, el aprendizaje es un proceso práctico y reflexivo, en el que la enseñanza no se basa en la transmisión de conocimiento, sino más bien son procesos reflexivos que permitan al sujeto construir su propio saber.

Por tal razón, en las comunidades, los niños y niñas, inician a temprana edad a interactuar con su medio y a adquirir conocimientos empíricos que aprehenden en determinados momentos y en situaciones diversas, considerando las características de su comunidad, estos procesos de aprendizaje no se enseñan directamente, sino que se construye a partir de la interacción,

Apoyados en esta perspectiva, las prácticas de los docentes que integran el COMEPO, no se alejan de estos principios, procuran acercar a

sus alumnos a la comprensión del medio que los rodea, momentos que, sin duda, propician procesos de reflexión, sobre su estar en el medio y la función que tienen en ella, como ellos mencionan:

El enseñar educación ambiental, permitirá a los niños iniciar procesos de reflexión y solucionar cuestionamientos que diariamente se plantean relacionados con la contaminación, iniciándose proceso de reflexión y crítica sobre su comportamiento en el medio (COMEPO, GD/mayo 2019).

Como se argumenta, estos docentes buscan constantemente transmitir a través de su práctica docente estos saberes que buscan salvaguardar, así también, en las propuestas del grupo académico GRAIN, intentan que esto trascienda en términos legales, en su busque constante de que estos valores sean reconocidos oficialmente y de algún modo pueda invertirse en su preservación.

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. MARCOS: JURÍDICO NORMATIVO, HISTÓRICO Y EDUCATIVO FORMAL

En este capítulo, se discute la educación ambiental, en relación con el marco jurídico y legal que rige las políticas del Sistema Educativo Mexicano. Por tal razón, se hace un recorrido historiográfico de los acuerdos, tratados internacionales y nacionales, así como las políticas públicas instauradas en el sistema legal mexicano, con la finalidad de comprender la educación ambiental desde planteamientos legislativos a nivel macro hasta sus replanteamientos en contextos regionales o micro sociales.

3.1. Antecedentes históricos de la educación ambiental

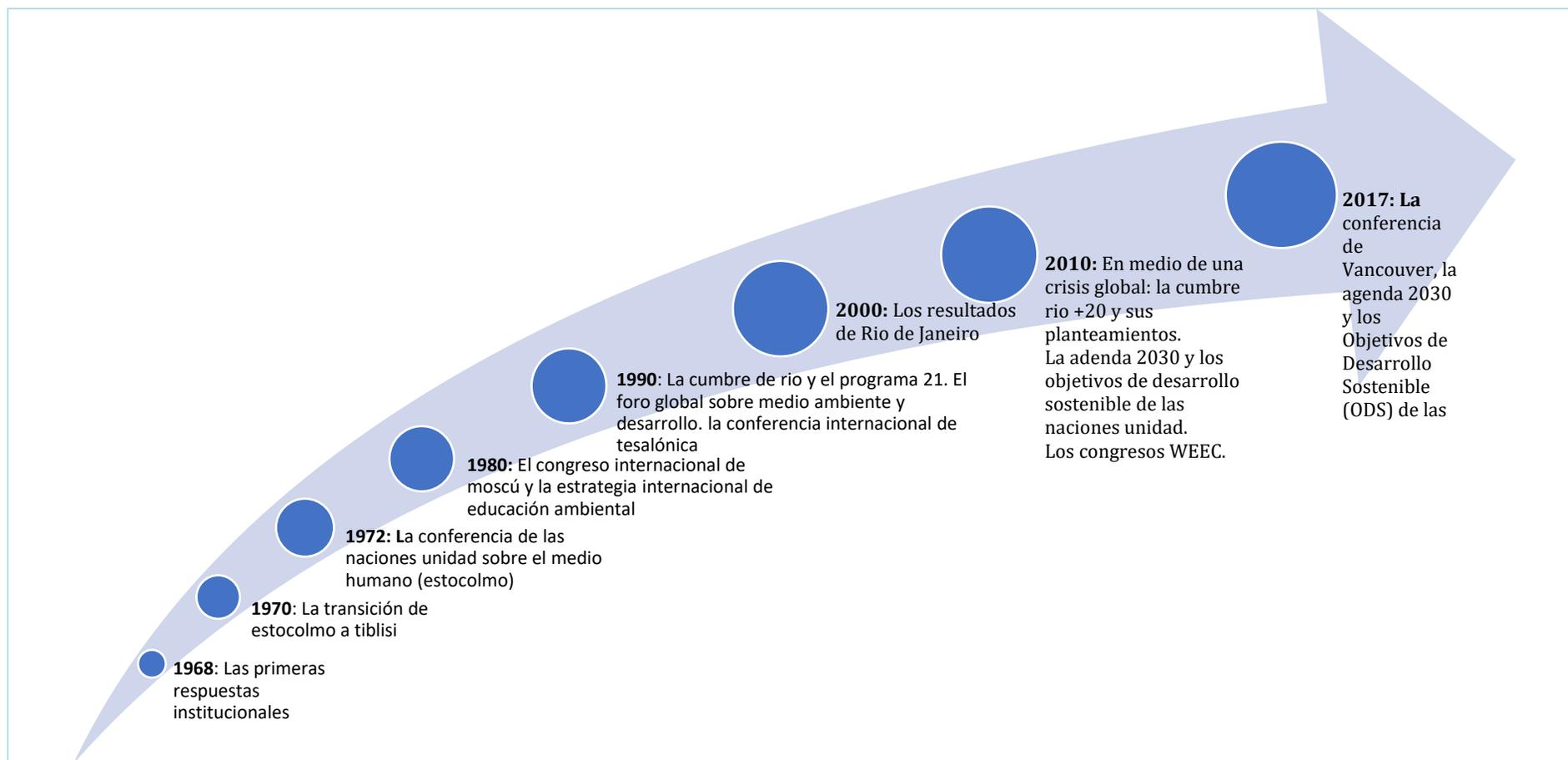
La educación ambiental, ha sido tema de interés a nivel global, a partir de considerar problemas que inciden en el deterioro del medio, cuya causa es atribuida principalmente a la acción humana en contra del espacio que se habita, por tal razón, se han integrado políticas ambientales a nivel macro, hasta políticas ambientales locales y regionales, en busca de

contribuir en la solución de esta problemática, otorgando gran parte de esta labor a sectores educativos, por tal motivo, merece estudiarse y ser analizado desde diversas miradas que permitan comprender la situación.

Matos y Flores (2014), mencionan que, la educación ambiental surge como respuesta a la crisis ambiental, y debe entenderse como un proceso de aprendizaje que debe facilitar la comprensión de realidades del ambiente, así como el proceso socio-histórico que ha conducido su actual deterioro (p. 14), por tal razón, la educación ambiental tiene como propósito el proceso reflexivo de cada individuo con relación a su pertenencia en el entorno.

Los orígenes de la educación ambiental se sitúan en los años 70, como respuesta a la crisis y desestabilización percibida en ese entonces, los primeros pronunciamientos se dieron en los países Nórdicos, Gran Bretaña y Francia, durante los años de 1968 (Matos y Flores, 2014), desde entonces surgen una serie de acontecimientos que se enmarcan a continuación.

Figura 4. Cronología de los tratados y acuerdos internacionales hacia la educación ambiental



Fuente: Elaboración propia a partir de Novo, 2017.

En diálogo con Novo (2017) y, Matos y Flores (2014) en relación con la cronología antes presentada, a partir del año 1968, como respuesta a las iniciativas sociales, cuando la humanidad es consciente de los desastres ecológicos y al darse cuenta de la degradación del medio, se inician movimientos ambientales, que invitan a las instituciones a plantear cambios, en la necesidad de atender desde ámbitos educativos las problemáticas ambientales, considerando el equilibrio necesario con los espacios que se habitan.

Las primeras preocupaciones se dieron principalmente en el Reino Unido, los países Nórdicos y Francia, del cual se obtuvo respuesta casi inmediata por parte de la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (UNESCO), para ello, la educación ambiental en el Reino Unido aparece enmarcada por la acción educativo-ambiental, fundada desde las bases de enseñantes preocupados en este tema. De igual forma, en los países Nórdicos iniciaban la revisión de los programas de estudio, métodos y materiales educativos, en esta revisión, concluyeron que la educación ambiental no debería estar aislado del sistema escolar, más bien, habría de considerarlo como aspecto importante en los procesos educativos. En esa década, Francia incorporó a su currículo educativo la “pedagogía del medio ambiente” (Novo, 2017), como ejes de la acción educativa, cuyo reto recoge la incipiente educación ambiental.

Ante tal situación, la UNESCO emite su preocupación por las problemáticas ambientales y las implicaciones educativas que conllevaban, de tal modo que, se analizó la posibilidad de utilizar recursos naturales con fines educativos, en los que también se incluirían aspectos sociales, culturales y económicos, fincándose así los cimientos de lo que hoy se conoce como educación ambiental.

Como resultado de estas iniciativas, se crea el programa *Man and biosphere* (MAB) en noviembre de 1971, el cual surge como un proyecto

descentralizado que opera a través de un marco de comités nacionales establecidos en los estados miembros de la UNESCO.

Este programa se justifica en la necesidad de llevar a cabo “un programa interdisciplinario de investigación que atribuya especial importancia el método ecológico en el estudio de las relaciones entre la humanidad y el medio” (Novo, pág. 37). El objetivo del programa MAB consistió en:

...proporcionar los conocimientos fundamentales de ciencias naturales y ciencias sociales necesarios para la utilización racional y conservación de los recursos de la biosfera y para el mejoramiento de la relación global entre el hombre y el medio, así como para predecir las consecuencias de las acciones de hoy sobre el mundo del mañana, aumentando así la capacidad del hombre para ordenar eficazmente los recursos naturales de la biosfera (UNESCO 1971, Citado en Novo, 2017, p. 37).

Derivado de estas formas de movimiento, en la medida en que se perciben los problemas de contaminación, la necesidad de conservación de recursos naturales, que permita la relación armónica entre hombre y espacio, las propuestas de educación ambiental fueron ganando terreno en los ámbitos educativos, políticos y la sociedad en general, comenzando así a ganar terreno, vélgase la redundancia del término “educación ambiental”.

En Estocolmo 1972, la ONU dicta una conferencia sobre el medio ambiente, en las que se plantea directamente el agotamiento de recursos, la contaminación biológica, la contaminación química y la perturbación del medio físico; ante tales situaciones, habría que reflexionar al respecto, por lo que se plantea la necesidad de una “solidaridad uniforme” (Novo, P.40), por lo que se analizan la solidaridad frente a las futuras generaciones, solidaridad entre los ciudadanos de un mismo país, solidaridad entre países y principalmente “solidaridad para proteger, cuidar y hacer fructificar el patrimonio común, natural e histórico de la humanidad” (Novo, p. 40), para la autora, en estos documentos se interpretan los problemas ambientales en una dimensión social, ética y económica.

En Estocolmo 1972, “se reconoce oficialmente la existencia de este concepto y su importancia para cambiar el modelo de desarrollo” (Mateos y Flores, p.16). De este modo se constituye el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), cuyo objetivo consistía en:

La presentación de una asistencia técnica a los gobiernos para la adopción de medidas relativas al medio ambiente.

Una ayuda para la formación de personal especializado.

Todas las formas de ayuda requeridas, incluidas la ayuda financiera, para reforzar las instituciones nacionales y regionales.

Los medios requeridos para apoyar los programas de información y de educación en materia de medio ambiente (Novo, 2017, p. 43).

Como se menciona en los objetivos del PNUMA, uno de los principales y reiterados aspectos a trabajar, refieren principalmente al apoyo a los programas educativos sobre medio ambiente, por tal razón, desde entonces la educación ambiental se definiría como:

Aquella que, de cara al gran público, se mueve en el campo escolar como en el extraescolar, para propiciar, en todos los niveles educativos y a cualquier edad unas bases de información y toma de conciencia que desemboquen en conductas activas de uso correcto del medio (Novo, 2017, p. 44).

Como ya se ha mencionado, los procesos de toma de conciencia en relación con el medio, era uno de los principales propósitos que se planteaba para la educación ambiental, sobre todo, se consideraba el papel fundamental de los actores educativos.

Así también, derivado del PNUMA, en el año de 1975 se crea el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), el cual “pretendía aunar esfuerzos y optimizar informaciones, recursos materiales e investigaciones en materia ambiental para difundir el conocimiento de las aportaciones teóricas y prácticas que se iban produciendo en ese campo de la ciencia” (Bedoy 2002) citado en (Mateos y Flores p.16). Cabe destacar que este programa traería consigo un enfoque interdisciplinar que influiría en la constitución de grupos de trabajo, desde entonces, se pretendía alcanzar la

interdisciplinaria como un planteamiento necesario, pero difícil de alcanzar.

En el resto de la década igual hubo movimientos ambientales derivados del PIEA como el proyecto trienal en el año de 1975, celebrado en Belgrado, cuyo objetivo se centró principalmente en formular y discutir, sobre esta base, directrices y recomendaciones para promover la educación ambiental internacionalmente.

Como resultado de este seminario, se concluyó con un documento denominado “Carta de Belgrado”, cuyo documento establece algunas metas a considerar:

Metas ambientales: mejorar las relaciones ecológicas, incluyendo las del hombre con la naturaleza y las de los hombres entre sí.

Metas de la educación ambiental: lograr que la población mundial tenga conciencia del medio ambiente y se interese por él y sus problemas y que cuente con los conocimientos, aptitudes, motivaciones y deseos necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones... (Novo, 2017, p. 49).

En un principio en esta tesis se plantea la posibilidad y necesidad de establecer relaciones de coexistencia entre el ser humano-naturaleza y los seres humanos entre sí, como se menciona en la cita anterior, la carta de Belgrado tenía esa iniciativa, sin embargo, durante la revisión documental realizada, no se ha encontrado programa alguno que retome esos planteamientos, por lo que de aquí, podría comenzar a plantearse a la perspectiva intercultural, la posibilidad de incluir elementos que hagan de este planteamiento más completo y permita atender a más elementos sociales, que se centren además del respeto entre personas, la posibilidad de crear conciencia, conocimientos, actitudes, aptitudes, capacidad de evaluación y participación en la solución de problemáticas ambientales.

En 1977, derivado de las reuniones de Belgrado, se dio lugar a la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental de Tbilisi, conferencia organizada por la ONU y la UNESCO, este evento, enmarca el acontecimiento más significativo de la educación ambiental, pues en ella se

establecieron criterios y directrices que habrían de inspirar el desarrollo de movimientos educativos en décadas posteriores. En su declaración final, considera que la educación ambiental “debe impartirse a personas de todas edades, a todos niveles y en el marco de la educación formal y no formal” (Novo. p.52). Con esta conferencia finalizan los encuentros ambientales en la década de los 70.

En la década de los 80, se desarrolla el Congreso Internacional de Moscú y la Estrategia Internacional de Educación Ambiental. El primero, se lleva a cabo en el año de 1987, en el cual “se establece una propuesta de acción sobre la formación en el campo de la educación ambiental (Mateos y Flores, p. 17), este congreso tuvo como objetivo definir las directrices de la educación ambiental para la década de los 90, a partir de plantear una estrategia internacional de educación ambiental. Para mateos y Flores, este documento es uno de los más reprochados por la carencia de una visión crítica hacia los problemas ambientales, ya que en gran parte toma en cuenta únicamente la pobreza y el aumento de la población, dejando desapercibidos problemas relacionados al ambiente.

Derivado de este congreso, se genera la estrategia internacional de educación ambiental, en las que se destaca la estrategia internacional de acción en materia de educación y formación ambiental, planteada en tres capítulos:

En el primer capítulo se ofrece una síntesis de los problemas actuales de medio ambiente, en el segundo capítulo se presentan los principios y características esenciales de la educación y la formación ambiental, y en el tercer capítulo se presentan las nueve estrategias a seguir para dar cumplimiento a estas estrategias, entre las que destacan el accesos a la información, investigación y experimentación, programas educativos y material didáctico, formación del personal, enseñanza técnica y profesional, educación e información del público, enseñanza universitaria general, formación de especialistas, cooperación internacional y regional. (Novo. 2017, p. 59).

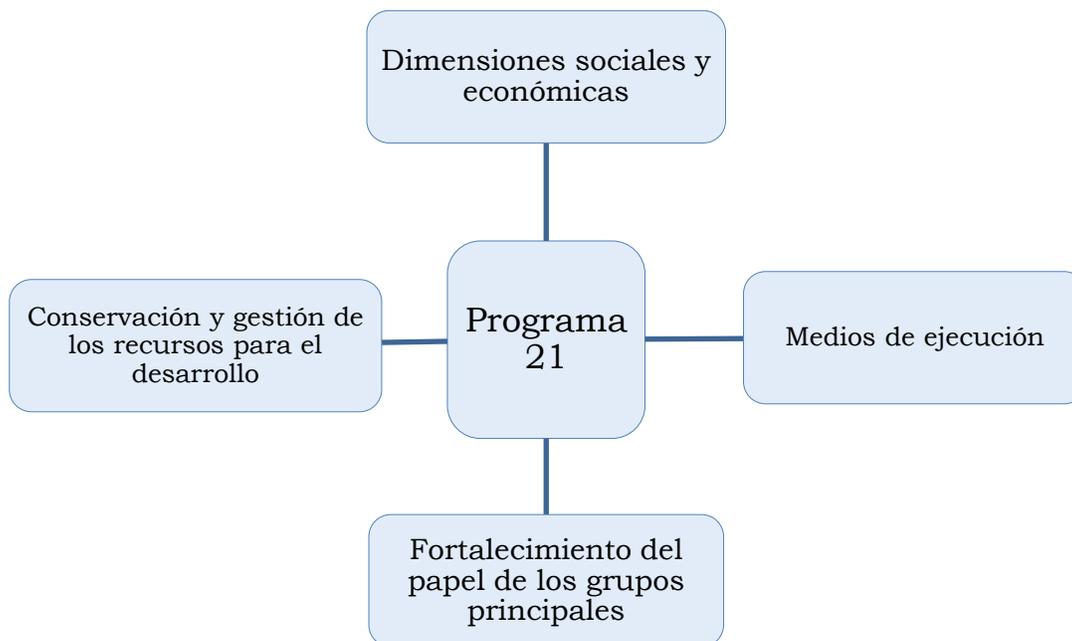
La estrategia que se deriva de este congreso se retoma en la década posterior, y en ella fundamentan las acciones a considerar para enfrentar

los problemas que comienzan a visibilizarse, sobre todo, es importante mencionar que la formación del profesorado es una de las acciones más importantes que se mencionan, principalmente por la función que ellos representan.

En los años 90, inmersos en una crisis ambiental grave, se comienzan a discutir temas relacionados al cambio climático, derivado de la deforestación desenfrenada, lo cual tenía como consecuencia desequilibrios ecológicos. Ante tal situación, en esta década se llevan a cabo movimientos ambientales como la Cumbre del Rio en 1992, el programa 21, el Foro Global sobre Medio Ambiente y Desarrollo y La Conferencia Internacional de Tesalónica el 1997.

En la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CNUMAD) o abreviado como “Cumbre de la Tierra” celebrada en Rio de Janeiro, aportó acuerdos internacionales como “la agenda 21 o programa 21” en la que se habla de la educación y su orientación hacia el desarrollo sostenible. En ella se plantean acciones para la cooperación internacional en la educación ambiental, estructurada en cuatro secciones (MOPT, 1993).

Figura 5: Estructura de acción planteada desde el programa 21.



Fuente: elaboración propia a partir de Novo (2017, p. 66).

La figura antes presentada, muestra la estructura principal del programa 21, conformada por cuatro ejes que orientan sus propósitos, para ello, se sintetiza las particularidades en cada sección, el esquema es un referente para el análisis de la temática en los planes y programas de estudio del sistema educativo mexicano, las cuales, se presenta a continuación.

Sección 1. Dimensiones sociales y económicas.

Cooperación internacional para el desarrollo sostenible de los países en desarrollo y políticas internas conexas.

Lucha contra la pobreza.

Evolución de las modalidades de consumo.

Dinámica demográfica y sostenibilidad.

Protección y fomento a la salud humana.

Fomento del desarrollo sostenible de los recursos humanos.

Integración del medio ambiente y el desarrollo en la adopción de decisiones.

Sección 2. Conservación y gestión de los recursos para el desarrollo.

Protección de la atmósfera.

Enfoque integrado de la planificación y la ordenación de los recursos de la tierra.

Lucha contra la deforestación.
Ordenación de los ecosistemas frágiles: lucha contra la desertificación y la sequía.
Ordenación de los ecosistemas frágiles: desarrollo sostenible de las zonas de montaña.
Fomento de la agricultura y del desarrollo rural sostenible.
Conservación de la diversidad biológica.
Gestión ecológicamente racional de la biotecnología.
Protección de los océanos y de los mares de todo tipo.
Protección de la calidad y el suministro de los recursos de agua dulce.
Gestión ecológicamente racional de los productos tóxicos, incluida la prevención del tráfico internacional ilícito de productos tóxicos y peligrosos.
Gestión ecológicamente racional de los desechos peligrosos, incluida la prevención del tráfico internacional ilícito de desechos peligrosos.
Gestión ecológicamente racional de los desechos sólidos y cuestiones relacionadas con las aguas residuales.
Gestión inocua y ecológicamente racional de los desechos radioactivos.
Sección 3. Fortalecimiento del papel de los grupos principales:
Medidas mundiales en favor de la mujer para lograr un desarrollo sostenible y equitativo.
La infancia y la juventud en el desarrollo sostenible.
Reconocimiento y fortalecimiento del papel de las poblaciones indígenas y sus comunidades.
Fortalecimiento del papel de las organizaciones no gubernamentales asociadas en la búsqueda de un desarrollo sostenible.
Iniciativas de las autoridades locales en apoyo del programa 21.
Fortalecimiento del papel de los trabajadores y sus sindicatos.
Fortalecimiento del papel del comercio y la industria.
La comunidad científica y tecnológica.
Fortalecimiento del papel de los agricultores.
Sección 4. Medios de ejecución
Recursos y mecanismos de financiación.
Transferencia de la tecnología ecológicamente racional, cooperación y aumento de la capacidad.
La ciencia para el desarrollo sostenible.
Fomento de la educación, la capacitación y toma de conciencia.
Mecanismos nacionales y cooperación internacional para aumentar la capacidad nacional en los países en desarrollo.
Arreglos institucionales internacionales.
Instrumentos y mecanismos jurídicos internacionales.
Información para la adopción de decisiones (Novo, 2017, p. 66 y 67).

Es importante considerar, que en este programa en la sección que corresponde al fortalecimiento del papel de los grupos principales y a los medios de ejecución, comienzan a otorgar ciertas funciones y a considerar actores para esta labor, otorgando gran parte de esta labor a las mujeres,

niños y jóvenes y a las instituciones educativas estas últimas, representadas por los docentes frente a grupos de alumnos; así también comienzan a emplearse términos como la ecología, y la relación de la educación ambiental con el desarrollo sostenible o sustentable.

Es importante mencionar que el término “ecología”, hace alusión a la “Ciencia que estudia los seres vivos como habitantes de un medio, y las relaciones que mantienen entre sí y con el propio medio” (Diccionario RAE, 2019), en muchas ocasiones este término suele confundirse o pensar que ecología y medio ambiente son sinónimos o términos asociados, si bien es cierto, existe relación entre ambos conceptos, pero, también existen diferencias, que si bien la ecología es una ciencia que se encarga del estudio de los seres vivos en su hábitat natural, el medio ambiente refiere a los elementos físicos, químicos, biológicos, sociales y su relación con la actividad humana.

Volviendo a las dimensiones del programa 21, en lo referente al “fomento a la educación, la capacitación y la toma de conciencia”, enmarcan los inicios de procesos de estudio de la relación entre los seres humanos y el ambiente, en la que, a partir de observar problemas graves, se plantean la necesidad de que el medio y el desarrollo sostenible se integren en los programas educativos, en la necesidad de que la educación ambiental se constituya como educación permanente, y, en la necesidad de iniciar procesos de concientización ambiental y fomentar actitudes y valores a favor del ambiente.

Así también, en el marco de ese programa, se llevó a cabo el tratado de educación ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global, el cual viene a resaltar la necesidad de incorporar la educación ambiental dentro de la perspectiva del desarrollo sostenible, este tratado intenta confluir la responsabilidad civil con el cambio en favor del ambiente, a su vez, exige a los gobiernos implementar políticas de desarrollo y atención al ambiente.

A partir de las precisiones enmarcadas en el programa 21, se inician a plantear otras inquietudes, donde:

es necesario desarrollar una conciencia ética sobre todas las formas de vida con las cuales compartimos el planeta. Es importante destacar que esta afirmación se refiere <<todas las formas de vida>> (no solo a la vida humana) y que se utiliza la expresión <<compartir>>, que está muy lejana a la idea de dominar la tierra (Novo, 2017, p. 70).

Este principio, iniciaría el debate con relación a estos procesos de “compartir” que la autora menciona, donde se reconozca la función de cada uno de los elementos que componen el medio que se habita, donde cada grupo social posee un conocimiento diversificado, construido y producido socialmente, que en múltiples ocasiones contrasta culturalmente, es ahí de la riqueza de conocimientos relacionados a favor del ambiente.

Esta perspectiva invita a los educadores a reflexionar sobre la importancia de rescatar y utilizar desde la enseñanza, desde las construcciones de conocimiento individual y colectiva, de tal modo que, sea posible identificar problemas locales, hasta su posible solución y/o la forma de cómo podría afrontarse.

Es importante considerar que, la “equidad” que se pregona en este tratado, siendo uno de los propósitos que persiguen los grupos con quienes se trabaja, en las que siguen insistentes en que esta disposición de equidad e igualdad, sobre todo a favor de las mujeres, sea cumplida, lo que viene a dar cuenta que muchas de estas iniciativas no han sido atendidas luego de treinta años de ser planteadas.

En el año de 1997, se desarrolla la Conferencia Internacional Sobre Medio Ambiente y Sociedad, Educación y Conciencia Pública para la Sostenibilidad (1997), esta conferencia tuvo lugar en Tesalónica en diciembre de 1997, organizada por la UNESCO y el gobierno de Grecia. Los objetivos de esta conferencia refieren principalmente a:

Poner de manifiesto el papel decisivo de la educación y de la conciencia pública en la consecución de la sostenibilidad.

Considerar la importante contribución que, a estos fines, ofrece la educación ambiental.

Movilizar la acción en este campo a escala internacional, nacional y local.

Facilitar elementos de apoyo al posterior desarrollo del programa de trabajo de la comisión de desarrollo sostenible (CDS) de naciones unidas (Novo, 2017, p. 72).

Derivado de estos objetivos, podemos seguir reiterando los inicios de actividades relacionadas con la creación de conciencia ambiental encaminados a la sostenibilidad, que como veremos posteriormente, será uno de los principales objetivos desde los ámbitos nacionales e internacionales, a tal grado que la organización en escala mundial es de suma importancia.

Por tal razón, teniendo ese objetivo común entre naciones, en la declaración de Tesalónica, se tuvo como resultado el pronunciamiento de algunas declaraciones, entre las que destacan las siguientes:

Se considera que la orientación hacia un futuro sostenible requiere un eficaz trabajo de coordinación e integración de esfuerzos en distintos sectores clave, así como un cambio rápido y radical en los comportamientos y modos de vida, incluyendo los modos de producción y consumo.

Se reconoce el valor de la educación como un medio indispensable para conseguir que las personas de todo el mundo puedan controlar sus destinos y ejercer sus opciones personales y responsabilidades aprendiendo a lo largo de toda la vida, sin fronteras, tanto geográficas como políticas, culturales, religiosas, lingüísticas o de género.

La educación ambiental es reconocida como una educación para la sostenibilidad, tanto por su desarrollo conceptual en el marco de las recomendaciones de Tbilisi como su posterior evolución, en la cual ha ido abordando las grandes cuestiones incluidas en la agenda 21.

La traducción de los principios de sostenibilidad a la acción práctica ha de verificarse tomando en cuenta los contextos locales, regionales o nacionales. (Novo, 2014, 2017, p. 72)

Es importante considerar estas declaraciones, pues en ella se enmarcan acciones globales encaminados a la sustentabilidad, donde distintos sectores se unen a favor de la orientación hacia un futuro sustentable, en la que, el ámbito educativo es el pionero de estas actividades, traducidas en prácticas en las que se consideran las características de contextos locales, regionales y nacionales, así también las

características individuales de las personas, refiriéndose a la diversidad presente en todas partes del mundo.

Por tal razón, no está demás reiterar que, la orientación educativa general no puede ser desarrollada por la comunidad educativa de manera homogénea, sino que es una tarea global, que concierne a toda la sociedad, y a todos los sectores públicos y privados.

Finalmente, se presentan algunas de las conclusiones de la conferencia realizada en Tbilisi, encaminadas a la comprensión, orientación, reorientación de la educación hacia un futuro sostenible, entre las que destacan:

Educación para un futuro sostenible: en este apartado se destaca principalmente el valor de la interdisciplinariedad para abordar la perspectiva educativa del desarrollo sostenible. Considerando un planteamiento intersectorial que implique a todos los agentes sociales en la acción educativa orientada a la sustentabilidad.

Reorientar la educación formal hacia la sustentabilidad: en este apartado, se discute la orientación de los sistemas educativos formales, encaminándolos a la sostenibilidad. Para ello, se plantea necesario que los programas de estudio se diseñen y planifiquen con un enfoque global, integrando los aspectos ecológicos con los socio-culturales y los éticos. Para esto, se fortalecen los procesos de formación del profesorado y de los formadores del profesorado. Para esto la atención no se limita a la educación básica, sino que, trasciende hasta los niveles de educación superior, tomando en cuenta todos los procesos de educación.

Comprensión y conciencia pública: este apartado intenta difundir y atender a la sociedad en la necesidad de captar el concepto, sobre todo el desarrollo sostenible en relación con la pobreza, desigualdad, equidad social, papel de la mujer, etc.

Cambiando hacia modos de vida sostenibles, en las pautas de producción y consumo: en este apartado se intenta que la sociedad comprenda como la conducta contribuye a la creación de problemas, pero también a la solución, dependerá de cómo se piense. Se habla de “educar al corazón como la razón”.

Invertir en educación: este invita a los gobiernos y a las instituciones internacionales, regionales y nacionales, a aumentar la inversión económica en la educación.

Ética, cultura y equidad para el logro de los modelos sostenibles: este apartado impone el reconocimiento del valor y del enorme potencial de los que mantienen las poblaciones indígenas. Estos pueblos ofrecen en general, numerosos ejemplos de equilibrio armonioso entre los sistemas humano y natural. Se argumenta que la ética, la cultura y la equidad son inseparables en todos los contextos. Sin embargo, no exenta a

sociedades diferentes que concreten en forma distinta. (Novo, 2017, p.74)

Las cuestiones antes planteadas, enmarcan principios de relevancia para los que hoy día conocemos como educación ambiental orientadas hacia la promoción de un futuro sostenible, que, de haberse considerado tal y como se plantea, se considera que los resultados hubiesen tenido gran relevancia, de no ser así, pues se observa que los problemas ambientales han ido agravándose a tal grado que actualmente sea considerada una de las más urgentes en atender.

En el año 2000, se presentan los resultados de las conferencias de Río de Janeiro, la agenda 21, La Declaración del milenio y la Cumbre de Johannesburgo celebrada en el año del 2002.

La conferencia de Rio de Janeiro, se desarrolla en el año de 1992, en ese año se desarrolló el primer acercamiento en el que se analiza la incidencia de este proyecto en la crisis ambiental, considerando también los altos índices de pobreza, las desigualdades y el alto consumo de recursos naturales. Como resultado de esta conferencia, en esta década inicia una etapa de florecimiento de organizaciones no gubernamentales en defensa del medio ambiente, que, a pesar de lo previamente realizado, estas acciones, no habían logrado frenar el crecimiento acelerado de contaminación.

Este foro, se ve favorecido gracias a los alcances del internet, que permitió crear redes de resistencia pacífica en busca de crear conciencia a favor de una convivencia equilibrada, ecológica y socialmente responsable. Así también, en esta conferencia se marcan los inicios de la Agenda 21 y su implementación práctica a partir de iniciativas locales nacidas para el control del cambio climático, se realizan campañas en busca de detener las emisiones de gases de efecto invernadero, y, se iniciaron otras campañas gubernamentales en la búsqueda de preservar la calidad de vida y el cuidado del medio.

Por tal razón, en esta década se inicia el marco global de los valores y principios que deberían regir la comunidad mundial, apuntando siempre a

la erradicación de la pobreza y la protección al ambiente. Por ello, en la declaración del milenio, se habla de “liberar a toda la humanidad, y ante todo a nuestros hijos y nietos, de la amenaza de vivir en un planeta irremediabilmente dañado por las actividades del hombre, lo que requiere de inmediato <adoptar una nueva ética de conservación>” (Novo, 2017, p. 80).

Los acuerdos de la Agenda 21, sirvieron de base para los acuerdos de la cumbre de Johannesburgo (Sudáfrica), celebrada en el año 2002, esta cumbre tuvo como fin analizar los avances y retrocesos sufridos por la humanidad en el plano ambiental, así como analizar el plan de acción para cumplir con el objetivo de la declaración del milenio, que consistía en reducir el número de personas pobres para el año 2015.

A esta cumbre asistieron delegados representando a empresas y organizaciones sociales en la voluntad de caminar colectivamente hacia la sostenibilidad. A continuación, se presentan las metas, compromisos clave y periodos del plan de acción planteados en esta cumbre:

- Erradicación de la pobreza.
- Aguas y saneamiento.
- Producción y consumos sostenibles.
- Energía.
- Productos químicos.
- Gestión de los recursos naturales.
- Responsabilidad corporativa.
- Salud.
- Desarrollo sostenible en los pequeños estados insulares en desarrollo.
- Desarrollo sostenible para África.
- Medios de ejecución (la educación como institución encomendada para que los niños tengan acceso a todos los niveles de enseñanza) (Novo, 2017, p.84).

En este plan de acción, plantean su objetivo hacia los años 2015-2020, ajustándose a un periodo de 15 años para su ejecución, en la que se establecen objetivos enfocados al logro del desarrollo sostenible, donde los principales medios de ejecución serían las instituciones educativas y sectores públicos y privados, que formaran parte de agentes sociales a favor del logro de los propósitos establecidos.

Finalmente, en la última década, la sociedad se ve inserta en medio de una crisis ambiental planetaria, motivo por el cual se desarrollan los más recientes encuentros entre los jefes de estados y representantes de más de 193 países, estos encuentros tuvieron lugar en Río de Janeiro Brasil, el encuentro denominado la Cumbre de Río+20 de 2012, tuvo como resultado un documento denominado “el futuro que queremos”. en ella se consideran algunos planteamientos de grupos minoritarios que participaron en la Cumbre de los Pueblos, de la cual se obtuvo un documento final que, enmarca los objetivos planteados en la agenda 2030 y el objetivo de desarrollo sostenible de las naciones unidas.

Luego de 20 años de la primera reunión de la Cumbre de Rio de 1992, en el año 2012, se desarrolla la cumbre denominada cumbre de Rio+20, el cual tenía el objetivo de “renovar su compromiso con el desarrollo sostenible y promover el futuro económico, social y ambiental sostenible para nuestro planeta y para las generaciones presentes y futuras” (Novo, 2017, p. 89-90). Esta reunión dejó al descubierto que, muchos de los compromisos asumidos en años anteriores no fueron cumplidas, sobre todo, en estas décadas aumentó la brecha entre ricos y pobres marcando grandes desigualdades sociales reflejadas en el empeoramiento de la esperanza de vida de los más vulnerables.

Así también, problemas como la pérdida de biodiversidad, problemas de agua y la crisis por el calentamiento global, fueron reflejo de que, en estos acuerdos se priorizó la atención de intereses financieros y mercantiles, por encima de los intereses ambientales y la calidad de vida de los habitantes. Estos resultados, fueron muestras de que, las políticas de sostenibilidad de la actualidad, responden a intereses políticos y financieros que favorecen únicamente a ciertos sectores, motivo por el cual, se asume que, urge un cambio de rumbo en las políticas ambientales.

Como resultado de esta cumbre, se obtuvo un documento titulado, “el futuro que queremos”, el cual presenta los propósitos e intenciones con las que se concluyó el evento, donde, la idea principal consistía en replantear

estas intenciones con miras a las políticas ambientales de cada país y la calidad de vida de sus habitantes.

Estas consideraciones fueron agrupadas en seis diferentes secciones, en las que se consideran la visión común, la renovación del compromiso político, la economía verde en el contexto del desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza, marco institucional para el desarrollo sostenible (niveles regional, nacional, subnacional y local), marco para la acción y seguimiento y los medios de ejecución; estas secciones, buscan acelerar y alcanzar el logro de los objetivos de desarrollo del milenio para el año 2012.

Como se mencionó anteriormente, otro de los acontecimientos más importantes en estas décadas fue la Cumbre de los Pueblos por la Justicia Social y Ambiental, celebrada en el foro global en 1992, es importante mencionar esta cumbre, en tanto que fue realizada por integrantes de movimientos sociales y populares (sindicatos, organizaciones de sociedades civiles, grupos ecologistas, feministas, colectivos, etc.).

Esta reunión, marca los inicios de la participación de grupos minoritarios a nivel local, regional, nacional e internacional, quienes demuestran procesos de reivindicación y procesos de lucha a favor de la naturaleza. Esta cumbre confluye en cinco ejes principales: derechos por una justicia social y ambiental, defensa de los bienes comunes y contra la mercantilización, soberanía alimentaria, energía e industrias extractivas, trabajo por otra economía y nuevos paradigmas de sociedad.

Estos ejes, fueron los que permitieron agrupar la voz de diversos grupos ecologistas, feministas, negros, indígenas campesinos etc., en contra de las políticas de estado, contra la mercantilización de la vida y en defensa de la vida. Así pues, se estableció un marco de integridad ecológica y equidad social, guiados en el siguiente principio común:

[somos sujetos de otra relación entre los seres humanos y entre la humanidad y la naturaleza] así como también la [convicción de que solo el pueblo organizado y movilizado puede liberar al mundo del control de las corporaciones y del capital financiero] (Novo, 2017, p. 95).

Estos grupos, fueron quienes daban cuenta de los retrocesos y del fracaso de los objetivos de la Cumbre de Río 1992 y la Cumbre de Río+20, en las que se mercantilizaban los recursos naturales a favor de grupos privados limitando el acceso del pueblo a servicios de supervivencia, por ello, en esta cumbre se plantea que, “las alternativas están en nuestros pueblos, y que es desde ahí donde se debe mantener y revalorizar un proyecto contrahegemónico y transformados (Novo, 2017, p. 95).

Por tal razón, esta cumbre es de vital importancia para dar cuenta del inicio de las luchas de las minorías a favor de la tierra, en la que procesos de resistencia encaminan a alzar la voz de los menos favorecidos, que, a pesar de haber transcurrido casi treinta años, esta sigue siendo uno de los reclamos constantes de estos grupos.

Finalmente, para el año 2015, la ONU, comienza a trabajar con un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la alianza entre países con la intención de liberar a la humanidad de la pobreza y las privaciones, así como proteger el planeta. Este plan de acción, entra en vigor en el año 2016, se enuncian los objetivos de desarrollo sostenible ODS y 169 metas orientadas a “lograr el desarrollo mundial y una cooperación en la que todos salgan ganando”, los objetivos que se plantean en esta agenda son:

Fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, igualdad de género, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, industria innovación e infraestructura, reducción de las desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles, producción y consumo responsables, acción por el clima, vida submarina, vida de ecosistemas terrestres, paz, justicia e instituciones sólidas y alianzas para lograr los objetivos (UNESCO, 2015).

Esta agenda, dentro de sus objetivos, intenta contribuir en frenar el cambio climático, como uno de los más graves problemas que actualmente se enfrenta, en el intento de crear alianzas entre países, romper fronteras y establecer metas conjuntas, sin embargo, en los acuerdos, deja a voluntad de cada país de considerar lo pertinente para su nación. Por tal razón, nos

centraremos específicamente en el contexto mexicano, para analizar cómo se han dado estos procesos.

3.2. Marco normativo de la educación ambiental en México

Los temas relacionados a la educación ambiental en México, no son del todo novedosas, sobre todo si consideramos que el país tuvo participación en los encuentros antes mencionados. En términos educativos, el sistema educativo mexicano, ha tratado de establecer en sus programas la relación entre la educación y el medio ambiente.

Reflexionar acerca de la condición actual del medio que habitamos, considerando que, hoy nos encontramos inmersos en graves problemáticas de tipo ambiental, de las cuales destacan principalmente la contaminación del aire, agua y suelo, de los cuales devienen riesgos en la supervivencia de los seres vivos y de la tierra misma, es de suma importancia, sobre todo en la necesidad de contribuir en la mejora de la salud del planeta.

En la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, derivado de los tratados internacionales, el país ha retomado y planteado en su legislación de políticas públicas, temas relacionados a la educación y ambiente; en estos planteamientos, se consideran elementos que atiendan a diversas necesidades sociales. Por ello, en el artículo 3° constitucional garantiza que:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, p.5)

En este artículo, no se hace mención explícita a la necesidad de que la educación fomente el respeto, cuidado y uso adecuado del medio, pero sí,

otorga derechos a los ciudadanos mexicanos para que tengan acceso a una educación gratuita, sin embargo, en la fracción II, inciso B de este mismo artículo, se plantea el criterio que orienta la educación, la cual consiste en “atender a la comprensión de nuestros problemas y al aprovechamiento de nuestros recursos”. Este apartado, podría permitir el análisis sobre la forma en la cual ha sido retomada al momento de plantear políticas públicas que refieran al tema en discusión.

Así también (aunque no incluye cuestiones educativas), el artículo 27 de la constitución, da rango constitucional a la conservación de los elementos naturales y a la preservación y restauración de los equilibrios ecológicos. En este artículo, organismos que trabajan a favor del cuidado del “medio ambiente”. han fundado sus propuestas de acción.

En la Ley General de Educación, en su artículo 7°, fracción VI Bis; fomenta “la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural” (Ley General de Educación, 2014), en este apartado el estado insiste en la valoración e inclusión en los procesos educativos de aquellos conocimientos que caracterizan a cada una de las comunidades inscritas en su jurisdicción. Por tal razón, luego de haber identificado conocimientos locales, haber iniciado procesos de reflexión, haber identificado elementos propios de los tsotsiles, reflejados en la práctica cotidiana de los actores con quienes se trabaja, a partir de ser conscientes de cuidar y preservar el medio que habitan, develando actitudes a favor del ambiente, estas pueden retomarse y considerarse para encaminar una vía posible que permitan orientar prácticas educativas, basados en los valores de la familia, comunidad y la sociedad en general, iniciando así, prácticas de educación cimentadas a partir de conocimientos locales, que enriquecerían las acciones a favor del ambiente.

Así también, en la fracción XI de este mismo artículo, se plantea:

inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable, la prevención del cambio climático, así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad (Ley General de Educación, 2014).

En este planteamiento se menciona que, “se proporcionarán los elementos básicos de protección civil, mitigación y adaptación ante los efectos que representa el cambio climático y otros fenómenos naturales” (Ley General de Educación, 2014). Estos planteamientos, son los que guiarán este proceso, en tanto que, estas han sido retomadas a la hora de crear los planes, programas de estudio y materiales de apoyo.

En términos generales, se puede mencionar que, el estado mexicano, dentro de su constitución, incluye elementos como la educación obligatoria y gratuita en los niveles de educación básica (preescolar, primaria, secundaria y media superior), así también se menciona de manera superflua cuestiones ambientales. Es necesario considerar que, de los artículos antes mencionados se desprenden rutas de acción de órganos específicos, quienes son los encargados de guiar estos procesos.

3.2.1. La educación ambiental en Chiapas

En Chiapas, se han implementado programas gubernamentales que incluyen (escasamente) temas de tipo ambiental, por ejemplo, el más reciente proyecto implementado por el Partido Verde Ecologista de México (PVEM), el cual llevó por nombre Educar con Responsabilidad Ambiental (ERA), que en sus planteamientos se enfocan a la prevención de riesgos; sin embargo, se limita a dar propuestas que permitan contribuir netamente en la solución de los problemas ambientales que se tienen en el estado.

En esa administración, al ser la ecología un emblema del partido quien administraba al estado, desde el congreso estatal proponen una iniciativa de ley general de educación ambiental de la administración en el marco de su administración (2012-2018), en aquella iniciativa, invitaba trabajar de

manera conjunta con la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, la Ley General de Educación, así como la Secretaria de Medio Ambiente y Recursos Naturales y la Secretaria de Educación, en esta iniciativa de ley se retomaban algunos de los acuerdos internacionales de Tbilisi, por los que se pretendía orientar a la educación ambiental como “un proceso permanente de carácter interdisciplinario, orientado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y actitudes necesarias para una convivencia armónica entre seres humanos, su cultura y su medio biofísico circundante” (Argüelles Guzman & Velasco Rodríguez, 2004, p.5).

Esta iniciativa, sin duda, establece bases de una educación ambiental orientada a la comunidad estudiantil, a partir de reconocer, valorar y respetar el medio en el que se vive, lo que conlleva a la formulación de estrategia y planes de acción desde organismos gubernamentales, en las que se consideren iniciativas de los actores locales.

Argumentar que, desde los organismos gubernamentales se han instaurado excelentes propuestas a favor de la educación y la educación ambiental, sin embargo, habría que preguntarse sobre las razones por las que estas no han sido relevantes para la sociedad, y porque desde las cúpulas de poder, estas no han sido aprobadas.

3.2.2. Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente

En México, se habla también de la Ley General de Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, la cual, busca trabajar de manera conjunta con la Ley General de Educación. En su planteamiento, esta ley, busca que la educación se constituya en un medio para elevar la conciencia ecológica de la población, consolidando esquemas de comunicación que fomenten la iniciativa comunitaria, “la preservación y restauración del equilibrio ecológico, así como a la protección al ambiente, en el territorio nacional y

las zonas sobre las que la nación ejerce su soberanía y jurisdicción” (Ley General del equilibrio Ecológico y protección al Ambiente, 2015, p.2).

En el artículo 39 de esta ley, señala que las autoridades competentes “promoverán la incorporación de contenidos ecológicos en los diversos ciclos educativos, especialmente en el nivel básico, así como la formación cultural de la niñez y la juventud” (Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente, 2015, p.31). Asimismo, “propiciarán el fortalecimiento de la conciencia ecológica, a través de los medios de comunicación masiva” (Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente, 2015, p.32).

En actividades conjuntas entre la Secretaría del Medio Ambiente, con la participación de la SEP, buscan promover que las instituciones de educación superior y los organismos dedicados a la investigación científica y tecnológica desarrollen planes y programas para la formación de especialistas en la materia en todo el territorio nacional y para la investigación de las causas y los efectos de los fenómenos ambientales.

Así también, en el Artículo 41 de esta misma ley, se menciona que, el Gobierno Federal, las entidades federativas y los municipios, con arreglo a lo que dispongan las Legislaturas locales, fomentarán investigaciones científicas y promoverán programas para el desarrollo de técnicas y procedimientos que permitan prevenir, controlar y abatir la contaminación, propiciar el aprovechamiento racional de los recursos y proteger los ecosistemas. Para ello podrán celebrarse convenios con instituciones de educación superior, centros de investigación, instituciones de los sectores social y privado, investigadores y especialistas en la materia, ante tales señalamientos, es de relevancia remitirse a los planes y programas de estudio que rigen la educación básica.

3.3. La Educación Ambiental y Educación Intercultural en el Programa de Educación Básica

La educación ambiental en educación básica, ha sido uno de los temas menos favorecidos; en el año de 1993 la educación ambiental se incluye dentro del plan y programa de estudios que rige el sistema educativo de educación básica, al incluir la signatura de ciencias naturales.

Considerando el número de horas que se marca para esta actividad, este planteamiento no ha podido ser observado en la práctica docente, ya que, en su mayoría consideran a esta asignatura como complementaria, por lo que se trabaja de manera superflua con ella, factor que incide en el escaso o nulo trabajo relacionado a estas temáticas. En el plan y programa de estudios 1993, se plantea que:

los alumnos adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural en la comprensión del funcionamiento y las transformaciones del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud y el bienestar (SEP, 1993, p. 73).

En este planteamiento, se invita a que estos procesos de enseñanza y aprendizaje deben de iniciar procesos reflexivos, que permitan a los alumnos ser capaces y ser conscientes de las consecuencias de su actuar cotidiano.

Así también, en reconocimiento a la diversidad cultural que prevalece en todo el país, se ha planteado la educación intercultural, como modelo educativo que busca atender la diversidad social, cultural y lingüística existente.

Walsh (2009), expresa que, el termino intercultural, en determinadas ocasiones suele ser empleado como un término de moda, usado en una variedad de contextos y con intereses sociopolíticos a veces muy opuestos, por lo que su comprensión y significación, en múltiples ocasiones se torna difusa. Por tal razón la autora, clasifica a la interculturalidad en tres perspectivas distintas, a modo de facilitar su comprensión.

La perspectiva *relacional* “hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio *entre* culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2009, p.2). esta perspectiva parte del reconocimiento de la diversidad que prevalece en determinados espacios geográficos, por lo que busca generar condiciones de respeto entre grupos sociales, sin embargo, esta se limita a dar cuenta de la conflictividad, las relaciones de poder y dominación y que se ejercen al interior de estos grupos sociales.

La segunda perspectiva refiere a la interculturalidad funcional, la cual “se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (Walsh, 2009, p.3)

En esta perspectiva, la interculturalidad se convierte en una estrategia de dominación, en la que no se busca la igualdad social, sino más bien, busca el control de la estabilidad social “incluyendo a los excluidos” históricamente.

Finalmente, la autora plantea la perspectiva de interculturalidad *critica*, en esta propuesta de modelo intercultural, no se parte del problema de la diferencia, sino del problema de la estructura colonial-racial. En esta perspectiva se plantea que:

La diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2009, p.4).

Considerando estos planteamientos, podemos argumentar que, la política educativa con las que se plantean la educación intercultural, se rige

bajo una perspectiva relacional-funcional, considerando que en sus planteamientos pretenden establecer una relación armónica entre grupos sociales y formar una conciencia de respeto, valoración y aprecio por los demás, lo cual no incluye las propuestas que surgen directamente de los grupos sociales. En términos de educación ambiental, podrían incluirse propuestas educativas que reconozcan particularidades de cada región en su relación con los espacios que, a su vez, y que esta a su vez reconozca la importancia de la relación de respeto entre personas y con los espacios en los que se interactúa.

Por tal razón, Mendoza (2013), apuesta por profundizar en los significados atribuidos a la interculturalidad; concluye que los docentes le dan un significado particular al concepto de interculturalidad, significado que imprimen en las materias que trabajan, en esta construcción se perfilan a su vez, aquellas competencias que los docentes señalan como necesarias para llevar a cabo un proceso intercultural y que pueden observar en sus alumnos o bien, consideran que sus alumnos no poseen, pero deberían, las llamadas “competencias interculturales”. Los alumnos por su parte, se apropian de estos significados, dándoles sus propias connotaciones y haciendo distinciones entre lo “propio” y lo “ajeno”, lo cual conlleva a una nueva pregunta relacionada con las diversas interacciones que llevan a cabo los docentes y alumnos en su trabajo áulico y en su vinculación con las comunidades, considerando la diversidad cultural que prevalece.

Para el caso particular de educación básica, como parte de la atención que se el estado busca para atender la diversidad cultural existente en México, la interculturalidad ha sido retomada desde los años 80, en distintas etapas ha sido planteada, desde lo que se llamó educación bilingüe bicultural hasta lo que hoy se conoce como educación intercultural bilingüe, este modelo educativo en sus lineamientos establece que, todo docente deberá considerar lo siguiente:

durante la selección de los contenidos escolares se consideren, tanto los acordados para la educación básica nacional, como los que emergen de la cultura comunitaria indígena, garantizando la articulación y complementariedad en creencias, saberes y conocimientos locales, regionales, nacionales y mundiales (SEP-DGEl, 2001, p. 16).

En este sentido, pareciera que la educación intercultural y ambiental propuesta desde los planes y programas, se resume en un conglomerado de información que de poco nos serviría para la atención de los problemas sociales y ambientales actuales, sobre todo los que se inscriben en un espacio determinado, en tanto que nos marca un propósito, pero, se limita a revelar el camino a seguir para lograr aterrizarlo en conocimientos significativos con los alumnos, transformada en acciones resultados. Considerando que, la educación ambiental:

es un proceso de enseñanza aprendizaje por medio del cual el individuo adquiere conocimientos y desarrolla hábitos que le permitan modificar los puntos de conducta con relación al medio ambiente, cuyo propósito es lograr en los diversos sectores y grupos que integran el conjunto de la sociedad nacional, que participen conscientemente en la solución de diversos problemas ambientales (Martínez García & Luján, 1989, p. 159).

Para Martínez y Luján, el proceso educativo, podría darse desde los saberes locales, en las que se inicien procesos reflexivos que permitan al sujeto construir su propio saber. Para Baz (2011), la educación, juega un papel fundamental en términos de educación ambiental, sugiere que:

La educación puede ser la mejor alternativa para la confección ambiental, por su carácter formativo permanente en los momentos más sencillos y complejos de la vida, sobre todo en los espacios familiares, escolares y de oportunidad de reunión (bibliotecas, parques, auditorios, casas de cultura, ferias), a través de personas con mayor consciencia dispuestos a enseñar y aprender (maestros, campesinos, artistas y cualquier gente con alguna experiencia de vida cercana a la Naturaleza), pero sustentada en la creatividad y comunión de los seres, bajo principios de comprensión, sensibilidad, re-formación, intercambio, construcción y reflexión activa (Baz, 2011, p. 225).

Así también, considerando investigaciones anteriores, uno de los hallazgos más comunes en los docentes de educación básica para el medio

indígena, es aquella necesidad de innovar la práctica educativa institucional, en la que se consideren los saberes comunitarios, ya que el currículo oficial ignora o simplemente no considera en sus planes de trabajo, el saber de los pueblos originarios. En la necesidad de aprender a partir de conocimientos locales y la interacción, en la que se pueden adjudicar experiencias ambientales, en una forma de educación abierta, espontánea y natural, determinado por momentos y espacios que propician un aprendizaje en colectivo, por lo que la enseñanza y aprendizaje constituido en base a valores que relacionan al niño con la “tierra”, adquiere un valor pedagógico en la que se promueve la relación con el medio en el que se desenvuelve.

Por lo tanto, los antecedentes de la educación ambiental en los ámbitos internacional, nacional y local, y sus diferentes planteamientos, así como los conocimientos locales traducidas como una forma de educación informal, son elementos que motivan a este proyecto en el intento de formular propuestas de educación ambiental basados en conocimientos locales, lo que permitiría además de conocer este cumulo de saberes, apoyar en el cuidado de nuestro planeta.

3.4. Educación para la Sustentabilidad y Principios del Buen Vivir

Quisiera considerar algunos planteamientos federales en términos de educación ambiental, educación para la sustentabilidad, y las formas de como estas han sido comprendidas por los actores que inciden directamente en los procesos educativos.

Como se ha mencionado anteriormente, derivado de los acuerdos de la ONU, establecidas en la agenda 2030, se plantea la integración del enfoque de la gestión del riesgo en el sector educativo, lo cual es determinante para incrementar la concientización sobre el efecto y causa de los desastres. En este sentido, las escuelas que incluyen acciones de gestión del riesgo

contribuyen a una cultura para la prevención, esencial para el desarrollo sostenible de los países.

Para profundizar al respecto, como se ha mencionado en el apartado metodológico, fue necesario la construcción del estado del arte, que nos permitiría comprender las percepciones respecto a los principios de sustentabilidad y del buen vivir, como proyectos educativos encaminados a la construcción de nuevos escenarios a favor del ambiente.

Para Hernández (2017), aborda los procesos educativos desde sus componentes endógenos y exógenos, y sitúa su interés en los contextos micro, centra su discusión en el análisis del Sistema Educativo Mexicano, el cual no responde a las necesidades sociales, o bien que no está a la altura de las exigencias actuales; un sistema de educación que sigue respondiendo a los cánones y modelos homogeneizadores con nuevos discursos, como el caso de la educación intercultural y más aún, la educación sustentable.

Cano (2015), trae a la discusión los conocimientos comunitarios en la búsqueda de nuevas alternativas paradigmáticas ante la crisis socio-ambiental, plantea que han surgido enfoques ecologistas y educativos que apuestan por una transformación social, a través de la reflexión-acción, el diálogo, la revaloración de actitudes y de valores proambientales, su análisis se posiciona desde los saberes de contextos Nahuas de la Sierra de Zongolica.

Del mismo modo, Cabrera (2015), argumenta la desvinculación existente en la relación sujeto naturaleza, establece en su análisis la oportunidad de comprender y establecer causas de su conformación, descubrir cómo se tejen identificaciones al ser testigos del habitar mostrado en su apropiación, en su trabajo reconoce enormes problemáticas y esperanzas en el habitar e insiste en, “otorgarle importancia a lo que sentimos, de sanar nuestros nexos vitales, de valorar la vida y lo que tiende hacia ella. Para los que conjugamos la intervención de consideraciones vivenciales en comunidades, y aspectos de ciencias ambientales y sociales” (Cabrera, 2011, p. 254).

En términos de sustentabilidad, Guy (2015), comienza por dar cuenta las acciones que se han derivado a partir de analizar problemáticas ambientales y centra su análisis en una experiencia de educación para la sustentabilidad a través de la permacultura en la benemérita escuela normal veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, plantea que la permacultura puede servir como guía efectiva para obtener resultados significativos en la construcción de espacios productivos sustentables, y centra a la permacultura en una propuesta concreta, productiva y participativa que tiene el potencial de consolidar aprendizajes importantes con miras a construir una nueva cultura de la sustentabilidad y, por ende, la transformación social.

Por su parte, Collado nos habla de alternativas biomiméticas, en la que plantea:

identificar las estrategias evolutivas que la vida desarrolla en la naturaleza para proponer alternativas biomiméticas que, inspiradas en los diseños y modelos biológicos, ayuden en la creación de nuevos modelos socioeconómicos que solucionen la insostenibilidad global a la que nos enfrentamos como civilización planetaria. La biomimesis emerge, por tanto, como un meta-modelo a imitar, emular y perfeccionar para construir “otros mundos posibles” mucho más justos, democráticos, igualitarios, resilientes y sostenibles (Collado, 2016, p.31)

Estas últimas propuestas nos permiten iniciar planteamientos y principios de sustentabilidad, en la que predomine la importancia de la naturaleza y que, desde allí, emerjan los planteamientos que permitan contribuir en soluciones que nos conlleven a mundos nuevos en coexistencia con los espacios que habitamos.

Un aspecto relevante (encontrado en varias ocasiones) refiere a las miradas en relación al buen vivir, Pérez Gañán (2015), plantea las huellas del desarrollo en la construcción de la identidad y la cosmovisión indígenas en el buen vivir ecuatoriano y el convivir bien boliviano: los casos de la Atenas del Ecuador y la ciudad blanca de Bolivia, en sus conclusiones plantea que los paradigmas del *Sumaq Kawsay* (Buen Vivir) y del *Suma Qamaña* (Convivir Bien), tratan de articularse como una alternativa efectiva

para alcanzar un futuro mejor, lejos de las lógicas económico-políticas existentes; el Buen Vivir y Convivir Bien se enuncian desde una base social, económica y política que trata de revolucionar desde “abajo”, desde las “minorías” (en este caso indígenas), la “necesidad” de encontrar un tipo de bienestar y progreso. Sin embargo, argumenta que, en un contexto nacional, es necesario señalar que tanto el Buen Vivir en Ecuador como el Convivir Bien en Bolivia se han erigido como articuladores de las políticas de los respectivos estados, en los que no se puede ignorar el importante cambio que han posibilitado.

Por su parte, García Álvarez (2014), aborda la temática del buen vivir como una alternativa de desarrollo planteado desde las políticas gubernamentales, para él, el buen vivir es una propuesta teórica y política, como un paradigma crítico del desarrollo capitalista, diferenciable y con sus propios aportes y limitaciones.

Finalmente, Coronado y Ordóñez (2014), parten su análisis de las problemáticas ambientales y parten del compromiso asumido por su país (Perú) en la Cumbre Mundial de Río del año 1992, del cual devienen políticas gubernamentales dirigidos a instituciones educativas y las actitudes de los alumnos en estos procesos, mencionan que al ser los alumnos de determinados lugares, es de vital importancia tomar en cuenta sus conocimientos que podrían contribuir en el desarrollo de educación ambiental, considerando que las actitudes hacia la conservación ambiental en los estudiantes de educación secundaria no son homogéneas, ni alcanzan en todos los casos, niveles similares de desarrollo, en general ni en sus componentes. Esta diversidad, proponen, es la riqueza de conocimientos a considerar en todo planteamiento.

Cada una de las aportaciones teóricas encontradas, establecen la relación de problemáticas ambientales y alternativas de solución que se plantean desde instituciones educativas, así también, otorgan valor científico a los saberes comunitarios como elementos necesarios para encaminar las propuestas planteadas.

Por tal razón, teniendo elementos suficientes para iniciar la búsqueda, se consideró para esta investigación, las comunidades tsotsiles de la zona Altos de Chiapas, como espacios que merecen ser estudiadas, por su riqueza cultural, por los conocimientos que ahí se encuentran y por las practicas educativas ambientales que en ella se gesta.

3.5. La Carta de la Tierra: una declaración que se plantea, un código que no se cumple

Más que un apartado, es una pequeña reflexión capitular que se deriva de los diferentes encuentros marcados cronológicamente, en las que se destaca una búsqueda incesante por atender diversas problemáticas sociales, en los ámbitos internacional, nacional, estatal y local.

Derivado de los encuentros a favor del ambiente, se crea un documento denominado “la carta de la tierra”, considerado como “una declaración de principios éticos fundamentales y como una guía y un código universal de conducta para orientar a las distintas comunidades humanas hacia el desarrollo sostenible” (Novo, 2017, p. 85). en esta carta se plantean principios que establecen lo siguiente:

Basar la carta de la tierra en los valores de muy distintas culturas, religiones y grupos humanos; difundir los principios esenciales del desarrollo sostenible y crear no solo conocimiento sino conciencia ética sobre los mismos; mantenerse abiertos a las contribuciones individuales y colectivas que se recibiesen para su mejora; desarrollar los fundamentos éticos de una nueva sociedad basada en la cooperación, la responsabilidad compartida y el respeto a todas las formas de vida. (Novo, 2017, p. 85).

Estas declaraciones muestran un resumen general de los acuerdos y compromisos asumidos por los diversos países que confluyeron en aquellas actividades, en las que se reconoce a la diversidad cultural existente en mundo, en las que se orienta a todos los representantes a difundir los distintos principios acordados, insistiendo en los procesos de concientización de la sociedad, hacia la responsabilidad, hacia el respeto

entre grupos humanos y toda forma de vida, estableciendo principios y compromisos reflejados en una nueva sociedad, una sociedad consciente, capaz de reflexionar sobre las consecuencias de sus actos.

Esta carta se compone de cuatro capítulos que refieren específicamente al respeto y cuidado de la comunidad de la vida; la integridad ecológica; la justicia social y económica y la democracia, no violencia y paz, cuyo objetivo final refiere a “restaurar y proteger la tierra como un hogar seguro para la humanidad y toda la comunidad viviente” (Novo, 2017, p.86).

Considerando que, este objetivo debió cumplirse para el año 2015, queda en descubierto, lo que años atrás las minorías han reclamado, estos acuerdos han sido solo eventos protocolarios que se alejan realmente de acciones en busca de atender las demandas sociales; una vez más, pareciera que, todos los proyectos están encaminados y orientados a procesos de experimentación, que, difícilmente intentan lograr o encontrar la búsqueda de soluciones reales.

CAPÍTULO 4: DEBATES TEÓRICOS, CONCEPTUALES Y EPISTEMOLÓGICOS DEL BUEN VIVIR: LO QUE SE DICE, LO QUE SE PIENSA Y LO QUE SIGNIFICA DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES TSOTSILES

Uno de los hallazgos más importantes en el proceso, fue el encuentro constante con la categoría “buen vivir” y su relación con saberes indígenas, la naturaleza y formas propias de relacionarse con los espacios que se habitan; por tal razón, en este capítulo se hace un recorrido teórico y conceptual con relación a las percepciones que se tiene cuando hablamos del buen vivir, se retoman las perspectivas de algunos autores, se analizan y se debaten estos posicionamientos, para finalmente incluir en la discusión el posicionamiento de los docentes tsotsiles quienes colaboran en el proyecto de investigación.

4.1. El buen vivir, perspectivas teóricas y conceptuales

En este recorrido, hemos podido encontrar una categoría que habla de la relación entre los seres humanos y la naturaleza, en la búsqueda constante del estado perfecto de su existencia “en la medida en que su cuerpo, mente, corazón y espíritu toma conciencia de la necesidad de vivir en comunidad y en armonía con la naturaleza” (Pérez Santiz, 2013, p. 101), este autor menciona que, todo acto contrario a este principio implica distanciamiento con la naturaleza y las divinidades que lo gobiernan, se argumenta entonces que al permanecer brecha entre el ser humano y la

naturaleza, encausa las enfermedades, guerras, desastres etc.; por lo que con esta perspectiva se pretende buscar la salud, la paz, la armonía y el equilibrio entre el ser humano, la naturaleza (espacios sagrados) y las divinidades.

Sin embargo, en algunos de los textos revisados, esta perspectiva folkloriza a las comunidades indígenas, además, tienden a generalizar como si estas compartieran las mismas significaciones del buen vivir, cuando en realidad, algunas personas miembros de las comunidades desconocen totalmente esto que se dice.

Por ello, “lo que se dice, y “lo que se piensa” del buen vivir, son para este trabajo referentes de análisis que nos han permitido comprender procesos de construcción de significados y argumentar a partir de ello posicionamientos teóricos establecidos en las comunidades tsotsiles de Chiapas. Ya que, durante las entrevistas a los colaboradores pudieron encontrarse dos cosas:

Lo primero que se encontró, fue la respuesta obtenida al cuestionar sobre el buen vivir o el *lekil kuxlejal*, (como se nombra en los contextos tsotsiles del estado), la cual tiene que ver con conceptos desconocidos para los docentes entrevistados, así también, se menciona que los *totil-me’iletik* (ancianos de las comunidades), no emplean esos términos al igual que el resto de los habitantes de las comunidades a la que pertenecen.

Lo segundo, es que algunos docentes, reproducen significados a partir de interacciones teóricas, de miradas, de investigaciones escritas que refieren al buen vivir y, lo que se hace es la interpretación y adecuación a sus propios espacios, argumentando entonces que las características particulares de los pueblos indígenas refieren a esa relación entre el ser humano y la naturaleza, encontrándose así en una ambivalencia epistemológica.

Ambas miradas, nos han remitido a dar cuenta del origen del buen vivir y como estas se significan en los diferentes espacios a partir de constructos

sociales, culturales y académicos; por lo que a continuación se profundiza al respecto.

4.1.1. Miradas del Buen Vivir en América Latina

Hemos rastreado el origen del buen vivir en América Latina y México, y este comienza a mencionarse en los años ochenta aproximadamente, el cual surge como una propuesta nacida en contextos indígenas de Ecuador y Bolivia. Esta propuesta, busca incorporar la filosofía de vida y los conocimientos ancestrales que han sido invisibilizados, pero que de alguna forma han estado presentes en estos ámbitos.

Para Fernández (2009), el buen vivir marca el ethos indígena, para este autor, el ethos es una palabra griega que puede ser comprendida de diferentes maneras, algunas de las posibilidades que menciona son el ethos como “*punto de partida, aparecer, inclinación* y a partir de ahí, *personalidad*. Al entenderse como un hábito, como un modo de ser, el ethos constituye una segunda naturaleza (Fernández, 2009, p.47). Por tal razón el ethos constituye una creación genuina y necesaria del hombre, pues éste desde el momento en que se organiza en sociedad, siente la necesidad imperiosa de crear reglas para regular su comportamiento y permitir modelar así su carácter.

A continuación, se describen las diferentes formas de comprender y significar el buen vivir, y el resultado de jornadas de lucha que de ella han derivado.

En el pensamiento indígena quichua de Ecuador y de los aymara bolivianos:

El concepto del Buen Vivir o el vivir bien viene de las palabras indígenas Sumak Kawsay (en quechua) – Suma Qamaña (en aymara), que hablan de la vida plena, en plenitud, en armonía y equilibrio con la naturaleza y en comunidad, por lo que también se le llama el buen convivir. El pensamiento ancestral del buen vivir, es un viejo-nuevo paradigma, que propone una vida en equilibrio, con relaciones armoniosas entre las

personas, la comunidad, la sociedad y la madre tierra a la que pertenecemos (Jornadas en Alava, 2012).

En el pensamiento de los pueblos indígenas andinos, podemos encontrar este paradigma que invita a la vida en equilibrio y de relaciones armoniosas entre las comunidades, y principalmente con la madre tierra; del mismo modo, hemos encontrado diferentes formas de significar a la madre tierra o sagrada tierra, como se mencionó en capítulos anteriores, sin embargo, en los contextos andinos:

La *pachamama* es la madre tierra, el planeta es nuestra casa, somos parte de ella; vivimos en comunidad (*ayllu*), entre seres humanos y con otras formas de vida; y ha llegado el tiempo del *pachakutec*, cambio de ciclo (revolución, transformación), la humanidad ha de decidir el rumbo a seguir... el *sumak kawsay* / *suma qamaña* es la utopía de la armonía y el equilibrio, la vuelta del orden natural de la vida (Jornadas en Alava 2009).

Esta propuesta alternativa de integración de conocimientos comunitarios que buscan una vida diferente, una vida en comunión, una vida en armonía, resulta relevante al momento de proponer alternativas locales que contribuyan en la solución de problemas globales que actualmente se enfrentan.

El boliviano Fernando Huacuni (en una revisión de video-narrativas) explica los conocimientos que sustentan a la iniciativa del buen vivir, en los que se tejen caminos con profunda experiencia de vida intergeneracional, de la sacralidad de las cosas y la interrelación e interdependencia de la cual emerge de una concepción filosófica y espiritual de la vida, porque es eso, el *sumak kawsay*, pone en el centro de las cosas a la vida.

En esta visión, todo se complementa (hombre-mujer, comunidad-comunidad, seres vivos (plantas y animales)-espacios sagrados y seres humanos etc.), los conocimientos ancestrales enseñan que todo vive (montañas, agua, árbol, tierra, plantas y animales) sienten y piensan. Los abuelos mencionan que todo es importante, que no hay pequeño ni grande, todo es importante, de esa concepción emerge el cuidado de todo, en el que

se establece una comunidad basada en el paradigma de la cultura de la vida, de la concepción de la vida

Así también, en el punto de vista de los aymara y quichua, los seres humanos somos hijos de la madre tierra y del padre cosmos, al ser la tierra, “madre”, ella es quien provee de lo necesario para la supervivencia, por ello hay que “saber vivir”, estableciendo una armonía interna entre los seres humanos y los elementos que los rodea.

El vivir en armonía implica saber convivir con los demás y, “si sabes vivir- convives”, por ello la relación armónica entre personas encamina la convivencia y el equilibrio, donde lo importante radica en el cuidado de todo, porque desde el pensamiento de los abuelos “todo es importante”.

Es por eso que, en las tradiciones andinas, antes de sembrar, se lleva a cabo una ofrenda, una ceremonia en espacios específicos, también considerados como sagrados.

Por tal razón, al ser el buen vivir un paradigma de la cultura de la vida, al momento de establecer políticas públicas, estas van enfocadas al cuidado de la vida, en el cuidado de la madre tierra, de la cultura del respeto, de la cultura de la vida; porque actualmente se vive una crisis, “una crisis de vida”, donde se ha roto el equilibrio con la madre tierra, motivo por el cual formamos parte de una cultura desechable.

Por ello, es necesario plantear y replantear practicas comunitarias de vida, saber consensuar, saber escuchar, saber alimentarse, saber dormir, saber reproducirse, saber beber, saber comunicar, en el buen vivir, proceso de destape de nuestros saberes, saber que todo está interrelacionado, interconectado, interdependiente. De ello, derivar formas de vida, consientes del cuidado de la vida, del respeto, de la armonía y del equilibrio.

En esta perspectiva es preciso no confundir entre el buen vivir o vivir bien con el vivir mejor, ya que, entre conceptos existe gran diferencia, en el buen vivir se habla de complementarse (toda la comunidad- sistemas de equilibrio al interior) entonces, se habla de una complementariedad. Por el contrario, el vivir mejor implica competir, busca la mejoría de unos cuantos

económicamente, divide a la sociedad, individualiza y “uno como persona nunca es autosuficiente”.

Por tal razón, en el buen vivir se recuperan los saberes ancestrales como respuesta a la crisis que se vive, saberes ancestrales para un mundo mejor, que permita abrir la posibilidad de nuevos senderos de vida, de respeto y equilibrio.

Para el caso de Ecuador, luego de diversas movilizaciones y protestas de sectores indígenas, en las que se realizaron procesos constituyentes que tuvo como resultado en el año 2008 la promulgación de cartas constitucionales que incluye al buen vivir como eje articulador de derechos.

Por tal razón, en la Constitución Política de Ecuador “se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, *sumak kawsay*” (2008).

Del mismo modo, como resultado de los procesos de lucha indígena iniciados en el año 2000, y, luego de que Evo Morales ganara las elecciones en el año 2005 e iniciar su mandato en enero del 2006, en la Constitución Política de Bolivia, se establece el Estado Plurinacional que “*asume y promueve principios como el Suma Qamaña (vivir bien)*” (2009).

En estas iniciativas políticas, el Buen Vivir como alternativa, recoge propuestas para reestablecer el equilibrio de la vida en el planeta, desde la defensa de la naturaleza, la pachamama (madre tierra) y de los conocimientos ancestrales de pueblos y naciones, que tienen otras cosmovisiones o filosofías prácticas.

La inclusión del buen vivir en las constituciones de Bolivia y Ecuador, marcaron los inicios de movimientos de grupos sociales minoritarios, como los grupos ecologistas, feministas, indígenas, campesinos, etc., en busca de integrar propuestas locales a favor de las políticas de desarrollo; luego de procesos de lucha, en las últimas administraciones la iniciativa del buen vivir pasó a ser un principio constitucional, encaminada al desarrollo centrado en el ser humano como

un elemento más del medio natural. En el plan nacional para el buen vivir del Ecuador, pretende:

La satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte digna, el amar y ser amado, el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. El Buen Vivir supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno -visto como un ser humano universal y particular a la vez- valora como objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente y sin producir ningún tipo de dominación a un otro) (Plan Nacional para el Buen Vivir, 2009 – 2013).

Estas iniciativas han permitido que las políticas de desarrollo se encaminen desde un paradigma biocéntrico, en tanto que, dentro de las características del Buen Vivir, la vida es el centro de las cosas, por lo que toda iniciativa debe estar formulada con ese principio. Como señala Bonaventura de Sousa Santos (2014).

Para el caso ecuatoriano el reconocimiento de la naturaleza como un ser vivo y por tanto limitado la convierte en sujeto y objeto de cuidado y de derechos y rompe a la vez con la idea de la apropiación ilimitada de los recursos naturales con la finalidad de saciar el consumismo y satisfacer un crecimiento económico sin límites. Así, a pesar de las diferencias y particularidades de los casos ecuatoriano y boliviano, en ambos países el paradigma del buen vivir se sustenta en la relación armoniosa con los demás y con la naturaleza alterando la ideología que asocia el desarrollo material a la idea de progreso. Se plantea así un doble desafío que implica la unión de los seres humanos entre ellos y con el medioambiente en el que viven. El buen vivir implica un buen convivir, basado en la unidad, el intercambio, la solidaridad, la reciprocidad y el respeto como valores fundamentales. (Citado en Ortelli, 2015, p. 144).

Finalmente, aunque el origen del buen vivir se encuentra estrechamente ligada a la región andino-amazónica, basada en la experiencia de estos grupos sociales, esta iniciativa se ha extendido en varias regiones del mundo como Perú, Colombia y México., en busca de la plenitud de vida a partir de conocimientos ancestrales, perspectiva practica que podría ser aplicada en otros espacios.

4.1.2. Miradas del Buen Vivir en México y Chiapas

Como se ha mencionado, el buen vivir ha sido tema de interés de países como Bolivia y Ecuador, y, en los últimos años Perú, Colombia y México se han incluido en ese proyecto a favor de la vida a partir de los saberes ancestrales; por razón, en este apartado se abordan las miradas del buen vivir en México y particularmente el estado de Chiapas.

Derivado del levantamiento indígena campesino en 1994, representado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), movimiento social en busca del reconocimiento e inclusión de los grupos indígenas en los procesos políticos constitucionales, y, en busca de poner fin a 500 años de marginación de estos grupos sociales, tuvo como resultado el documento denominado “los acuerdos de san andrés, firmado el 16 de febrero de 1996.

De este acuerdo quisiera retomar dos puntos, la primera refiere a una demanda de reconocimiento, tal como se menciona:

La historia confirma que los pueblos indígenas han sido objeto de formas de subordinación, desigualdad y discriminación que les han determinado una situación estructural de pobreza, explotación y exclusión política. Confirma también que han persistido frente a un orden jurídico cuyo ideal ha sido la homogeneización y asimilación cultural. Confirma, finalmente, que para superar esa realidad se requieren nuevas acciones profundas, sistemáticas, participativas y convergentes de parte del gobierno y de la sociedad, incluidos, ante todo, los propios pueblos indígenas (Los Acuerdos de San Andrés, 2002, p.22).

En este pronunciamiento, se pone especial atención a la necesidad de reconocimiento e inclusión de los pueblos indígenas, poniendo fin a formas de desigualdad y discriminación, así como la exclusión en los procesos políticos gubernamentales, reconociéndose los derechos de estos pueblos, los procesos de participación y el reconocimiento cultural que prevalece en estas comunidades, marcando así en contexto de la nueva relación.

Por otra parte, este documento se pronuncia a favor del ambiente en términos de sustentabilidad, se menciona que:

Es indispensable y urgente asegurar la perduración de la naturaleza y la cultura en los territorios que ocupan y utilizan de alguna manera los pueblos indígenas, según lo define el artículo 13.2 del Convenio 169 de la OIT. Respetando la diversidad cultural de los pueblos indígenas, las acciones de los niveles de gobierno y las instituciones del Estado mexicano deben considerar criterios de sustentabilidad. Las modalidades tradicionales de aprovechamiento de los recursos naturales que ponen en práctica los pueblos y comunidades indígenas, forman parte de sus estrategias de persistencia cultural y de nivel de vida. Se impulsará el reconocimiento, en la legislación, del derecho de los pueblos y comunidades indígenas a recibir la indemnización correspondiente cuando la explotación de los recursos naturales, que el Estado realice, ocasione daños en su hábitat que vulneren su reproducción cultural. Para los casos en los que el daño ya se hubiera causado, y los pueblos demuestren que las compensaciones otorgadas no permiten su reproducción cultural, se promoverá el establecimiento de mecanismos de revisión que permitan que, de manera conjunta, el Estado y los afectados analicen el caso concreto. En ambos casos, los mecanismos compensatorios buscarán asegurar el desarrollo sustentable de los pueblos, y comunidades indígenas. De común acuerdo con los pueblos indígenas, el Estado impulsará acciones de rehabilitación de esos territorios, según lo define el artículo 13.2 del Convenio 169 de la OIT, y respaldará sus iniciativas para crear condiciones que aseguren la sustentabilidad de sus prácticas de producción y de vida (Los Acuerdos de San Andrés, 2002, p.33).

Desde entonces, los gobiernos fueron obligados a incluir y a formular políticas públicas en atención al ambiente y a la diversidad cultural, lingüística y social del país; por tal razón, en la administración actual, dentro de las políticas federales del gobierno mexicano, se plantea la comunalidad y el bienestar de México a partir del buen vivir; en los últimos años esta iniciativa ha estado presente en gran medida, prueba de ello, es que, en la actual administración se plantea como política de desarrollo el programa “sembrando vida”, en la cual se busca el bienestar en la sociedad a partir de la reestructuración y regeneración social. Tal como se menciona:

El programa Sembrando Vida, es la generación de bienestar en la sociedad a partir de la reestructuración y regeneración social, dotando de autonomía a los individuos, priorizando a las poblaciones indígenas, campesinas y en situaciones de alta marginación, para lo cual se propone, además, el rescate de la biodiversidad en nuestro país (Secretaría de Bienestar, 2009).

En este proyecto, a través de apoyos económicos se impulsa la autosuficiencia alimentaria, la creación de empleos y la reforestación de tierras, fundamentado en una filosofía de la naturaleza como parte imprescindible para la vida humana y cuyo cuidado concibe esencial para construir una sociedad distinta, justa y equitativa, de bienestar para todos,

Desde los planteamientos gubernamentales, este programa tiene una íntima relación con la propuesta teórica y práctica del Buen Vivir, cuya mirada en la que se fundamenta, refiere a:

El Buen Vivir como una propuesta de alternativas a la crisis civilizatoria que ha traído el fracaso del modo de vida del capital, fundado en contextos sociales puramente occidentales, y en la búsqueda del desarrollo entendido como la acumulación y crecimiento económico lineal y a costa de cualquier contexto, afectando sobre todo a los llamados países subdesarrollados y a sus pueblos originarios (Secretaría de Bienestar, 2009).

Como se menciona en los planteamientos de la Secretaría del Bienestar, el Buen vivir surge como concepto del mundo andino-amazónico, en México ha sido nombrado de diferente manera como conceptos alternativos relacionados con el buen vivir:

Entre las alternativas relacionadas con el Buen Vivir en México se encuentra el concepto de *lekilaltik* (*lek*: bien, bueno; *tik*: nosotros, es decir, el “bien de nosotros”, con un “nosotros” inclusivo y diverso), retomado por el pueblo tojolabal”, el *lekil kuxlejal* (“la vida buena”) tseltal o el *yeknemilis* (“buena vida”) maseual (Secretaría de Bienestar, 2009).

Para el caso específico de Chiapas, la constitución reconoce 12 lenguas indígenas, entre ellas, el tseltal, tsotsil, chol, zoque, tojolabal, mame, kakchiquel, lacandón, mochó, jacalteco, chuj y kanjobal, estas lenguas en su mayoría son derivadas de la familia maya, excepto el zoque, lengua que pertenece a la familia mixe-zoque. Para el caso de las lenguas de origen mayanese, se ha estandarizado el uso del término *Lekil Kuxlejal* para referirse al Buen Vivir.

En el proceso investigativo, hemos podido observar que, existen diferentes formas de nombrar y significar el Buen Vivir y esto depende

directamente de los contextos desde donde se habla, motivo por el cual, nos centraremos específicamente en analizar las formas de significar en los territorios tsotsiles, los cuales son de interés para esta investigación.

4.1.3. El Buen Vivir: lo que se dice, lo que piensa y las perspectivas de docentes tsotsiles de Chiapas.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el planteamiento del Buen Vivir, se origina en los conceptos aymara y quichua de *Suma Qamaña* (“vivir bien” o “coexistir en armonía con la naturaleza y sus semejantes”) y *sumak kawsay* (“buen vivir” o “vida en plenitud”). En la perspectiva andino-amazónica:

Vivir bien, es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia y en el equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto (Ortelli, 2015, p.143-144).

En México, caso particular Chiapas, uno de los iniciadores en el debate y análisis del Buen Vivir es Antonio Paoli (2003), quien analiza el *lekil kuxlejal* desde la perspectiva de “buscar el vivir bien” o “buscar la buena vida” y profundiza su teoría en los principios filosóficos que lo sustentan, para este autor, uno de los elementos que caracteriza a los *tsetlaetik*

es la profunda integración entre la sociedad y la naturaleza. Asimismo «Hay *lekil kuxlejal* cuando existe *slamalil kinal*», es decir, paz interior y exterior, en el medio externo y en la mente, y solo se logra gracias a la existencia de una dimensión intercomunitaria e intersubjetiva que hace que «todos los participantes constituyen activos e influyentes transformadores de los otros en vista de un objetivo común. Finalmente, en cuanto filosofía de vida, el *lekil kuxlejal* «es la vida buena por antonomasia. No es una utopía porque no se refiere a un sueño inexistente. No, el *lekil kuxlejal* existió, se ha degradado, pero no se ha extinguido y es posible recuperarlo» (Citado en, Ortelli, 2015, p.144).

Como menciona el autor, la perspectiva del Buen Vivir existió en las comunidades *tsetlaes*, aunque esa perspectiva también se ha aplicado a los contextos tsotsiles del Estado, lo cual nos ha permitido cuestionarnos si

¿realmente existió esa perspectiva o simplemente es una propuesta alternativa que busca encaminar un proyecto desde las comunidades? Porque, en los planteamientos aymara y quichua estos “buscan” establecer el equilibrio a partir de conocimientos ancestrales.

En contextos tsotsiles, a partir de las experiencias de los colaboradores en la investigación, luego del dilema presentado entre “la sagrada tierra” y “la sagrada madre tierra”, hemos comprendido que, las perspectivas academicistas influyen directamente en los procesos de significación de estos conceptos, y, otra perspectiva encontrada en las narrativas, habla de un proceso aislado, donde ellos desconocen totalmente esto que se ha escrito, argumentan también que, los ancianos de sus comunidades en ocasiones desconocen términos establecidos desde la academia, donde se romantizan ciertos aspectos que contrastan con su realidad.

A continuación, se presentan algunas de las narrativas desarrolladas en el proceso de investigación. Para Paco:

La naturaleza tiene relación con *ch’ul banamil vinajel* “sagrada tierra y divino cielo”. Es sagrado porque nos sostiene, nos alimenta, nos da vida, por ello, los moradores la respetan. Somos parte de ella, no somos dueños de ella, al morir somos sepultados en ella y nos convertimos en polvo, excepto nuestras almas, entonces la naturaleza tiene vida, hasta quizás ciertas cosas tienen alma, así como hay guardianes de la naturaleza, hay partes de la naturaleza que son sagradas, cómo los cerros, lagos, montañas, se cree que ellos tienen dueños, tiene que ver con la cosmovisión, la concepción del mundo (Francisco, E/mayo 2009).

En la narrativa del profesor Paco (como lo conocen los integrantes del Colectivo), la tierra se relaciona directamente con la sacralidad, por ello, en su discurso añade el prefijo *ch’ul*, el cual tiene relación con lo sagrado, motivo por el cual debe respetarse y valorarse. Habla también de la vida y el respeto que debe establecerse. Así también se habla desde el pensamiento tsotsil:

En la cosmovisión tsotsil la tierra es *ch’ul* que es sagrada, debemos cuidar de ella, son importantes y esenciales para nuestro existir y debe

haber actitudes de nosotros para respetarla y poder crear esa actitud en los niños. (Esther, GD/mayo 2019).

En la perspectiva de la profesora Esther, le otorga el prefijo “*ch’ul*” (sagrado), y menciona la importancia de respetar y cuidar de ella, en su papel de docente, destaca la importancia de crear actitudes y valores de respeto y cuidado de la tierra en los niños.

Las narrativas presentadas nos han permitido comprender que, las trayectorias académicas de cada uno de ellos influyen directamente en su manera de pensar y en el significado que se les otorga a los conceptos planteados, sin embargo, la edad ha sido un factor determinante en su manera de pensar, considerando que los docentes de mayor edad difieren su forma de pensar con los docentes recién ingresados al servicio.

Así también, se dice que en las comunidades tsotsiles los *bats’i vinik/ants* (hombre-mujer verdadero) buscan siempre el estado perfecto de su existencia en la medida en que su cuerpo, mente, corazón y espíritu toma consciencia ante la necesidad de vivir en comunidad y en armonía con la naturaleza, todo acto contrario a este principio implica cierta desvinculación con la naturaleza. Por ello, el buen vivir en el pensamiento tsotsil busca la armonía y equilibrio entre los seres humanos y la naturaleza. Estudios desde las comunidades tsotsiles sobre el *lekil kuxlejal*, mencionan lo siguiente:

El *lekil kuxlejal* refiere a un pensamiento sobre el bienestar de la vida, que abarca el “tener” y el “ser”, donde reflejar la calidad de vida, el bien vivir en armonía con la naturaleza, ser saludable y ser feliz, que concierne lo tangible e intangible; no solo llenarse de tantos bienes materiales que únicamente provocan problemas de contaminación, infelicidad y destrucción. Mientras que *utsil kuxlejal* refiere a la abundancia y el nivel de bienestar, equivalente al “tener” (Sánchez, 2005, p. 448).

Sánchez (2005), trae a la discusión otro concepto, que refiere al *utsil kuxlejal* (buena vida), término que muchas veces es confundido con el “buen vivir”; el *lekil kuxlejal* busca estar en armonía con el universo, la familia, la comunidad, con las divinidades, y con nosotros mismos. Mientras el *utsil*

kuxlejal hace referencia al vivir bien, a través de estar económicamente bien, de manera individual, separado de los otros.

Independientemente de las significaciones que se dé al *lekil kuxlejal*, hemos encontrado que en estas perspectivas y en las comunidades tsotsiles se encuentran presentes ciertos valores como: el *ich'el ta muk'* (valorar las cosas), el *k'uxubinel* (cuidado/aprecio), el *koltael* (ayuda mutua), el *a'iel* (escuchar), el *cómon am'tel* (trabajo en conjunto), el *jtalel* (formas de ser) etc., estos valores implícitos en las comunidades tsotsiles, representan las características del Buen Vivir que el Colectivo COMEPO persigue, los cuales significan y resignifican constantemente, en la búsqueda de establecer esa relación armónica entre el hombre, el medio y la sociedad.

Para los docentes del COMEPO, esta filosofía se sustenta en el sistema de organización social que los antepasados tenían, el sistema de lenguaje que se emplea en cada espacio y ceremonia dirigida a las divinidades, del cual se deriva un sistema de conocimientos de la naturaleza, del vínculo existente entre hombre y naturaleza, reflejados en sistemas de conocimientos de salud física y espiritual.

A pesar de estos referentes del *lekil kuxlejal*, en la actualidad, se ha perseguido el *utsil kuxlejal*, en el que se persiguen bienes económicos y materiales, estableciéndose cierta desvinculación con el medio en el que se vive; el *lekil kuxlejal* “supone una integración perfecta entre la sociedad y la naturaleza” (Paoli, 2003, p. 75).

Al ser esta una suposición como plantea el autor, considerando también la perspectiva de los docentes bilingües, *el lekil kuxlejal*, marca los principios de una filosofía anhelada, un modo de vida aspiracional, y de ningún modo podría centrarse en fundar esencialismos epistémicos considerando que, no hay forma de comprobar si en los conocimientos ancestrales estas prácticas existieron realmente, pero si, podemos derivar de ella modos de vida que persigan objetivos comunes en y para la vida.

Los integrantes del colectivo COMEPO, centran su atención y emplean el *lekil kuxlejal* como slogan de identificación, porque para ellos es eso,

representa los objetivos de su quehacer docente, en su profesión se encuentra inscrita la necesidad de contribuir en la construcción de ciudadanos conscientes de la importancia de crear un modelo de vida basado en el respeto, la armonía, y el equilibrio en la relación sujeto-naturaleza.

Pérez (2013), menciona que la vida en las comunidades originarias son momentos de “equilibrio-desequilibrio, orden-desorden, también tiene lugar el *mu'yuk lek ti kuxlejale* (no está bien la vida). Así, todos los esfuerzos están encaminados a una vida ética pero que siempre es eventualidad” (p. 105). Como menciona el autor, es importante tener en cuenta que en las comunidades tsotsiles no siempre son momentos de equilibrio, ya que en ocasiones esta puede ser tergiversada por momentos de desorden, lo cual implica procesos constantes de negociación, procurando así, que la vida se caracterice por procesos reflexivos y prácticos, que permitan eventualidades a favor del espacio en el que vivimos y la vida misma.

Estas miradas relacionadas al buen vivir han permitido identificar que, en los mismos pueblos originarios (desde los andino-amazónicos, hasta los derivados de la lengua maya y particularmente de los tsotsiles de Chiapas), prevalece una diversidad de perspectivas referentes a esta filosofía de vida, que deriva de ella procesos constantes de lucha, reconocimiento y procesos reflexivos a favor de la vida, a favor de la niñez y a favor de la tierra misma.

4.2. Deconstrucción de conceptos: los retos para una descolonización pedagógica

En este apartado, se analiza otro de los hallazgos encontrados durante la investigación, el cual refiere a un descontento de cierto número docentes bilingües en relación con algunos planteamientos realizados desde la academia, planteamientos que, de algún modo han influido en la forma de pensar de los miembros de estas comunidades, así como también en las formas de planear políticas educativas orientadas a la atención de la diversidad cultural de México.

Tal como mencionan:

Existe en nuestras comunidades una contaminación epistémica de los saberes comunitarios, nuestra gente se ha creído las palabras y los discursos que se encuentran en los libros, muchas de ellas los desconocemos totalmente, muchas veces quienes escriben esos materiales desconocen los significados de nuestra práctica comunitaria (Eliás, E/enero 2020).

A partir de este argumento, se considera necesario la posibilidad de deconstruir algunos conceptos permitiéndonos así, formular y reformular procesos académicos encaminados a otras formas de pensar, otros modelos educativos planteados desde los conocimientos locales. Al proceso de descolonización pedagógica puede ser entendida como:

...una de las estrategias que contribuirán a generar una nueva visión de mundo, más humana, más solidaria y más crítica. Una educación que nos permita asumirnos como sujetos históricos que dan sentido a su existencia, al romper su sujeción ideológica a los marcos epistémicos, culturales, axiológicos y ontológicos sobre los que se erigió y erige la actual matriz de dominación neocolonial (Solano, 2014, p.1).

Partiendo de la premisa de repensar los procesos educativos que, como se argumentó al inicio de este trabajo, los planteamientos educativos desde las políticas gubernamentales han dejado por desapercibidos conocimientos comunitarios, o como se mencionó recientemente, prevalecen planteamientos realizados desde escritorios, planteamientos carentes de las raíces epistemológicas de los pueblos.

Por tal razón, la deconstrucción de conceptos, trae a colación el tema de interés, la educación ambiental y su relación con el buen vivir, y sus diferentes formas de significarla, que, como mencionan los docentes tsotsiles, el *lekil kuxlejal* es una invención antropológica, en las comunidades tsotsiles no se habla de este término, motivo por el cual nos invitan a su deconstrucción, permitiendo así dotar al concepto una perspectiva diferente, a partir de la interpretación y re-interpretación desde la visión de los académicos tsotsiles.

Para Césaire (2006), la deconstrucción, “abre la posibilidad de reinterpretar sociedades vaciadas de ellas mismas, de culturas pisoteadas, de instituciones minadas, de tierras confiscadas, de religiones asesinadas, de magnificencias artísticas aniquiladas, de extraordinarias posibilidades suprimidas” (p. 20).

Esta re-interpretación, permite a la vez repensar y abrir posibilidades de acción a partir de tener una visión distinta, una visión que emana desde las raíces de los conocimientos comunitarios.

En palabras de los integrantes de la GRAIN A.C. en el buen vivir, debe considerarse perspectivas epistémicas desde las comunidades, la visión academicista se encuentra influenciada desde una perspectiva occidental en la que el concepto es impuesto y adaptado a estos contextos donde en ocasiones los significados difieren de la realidad comunitaria.

Al hablar de una imposición, de una interpretación que se realiza desde afuera, estamos hablando de una variación en el sentido social de las cosas. A continuación, se ejemplifica esto que se ha mencionado.

<i>Lekil Kuxlejal</i> (Buen Vivir)				
Lek	Il	Kux	Kuxlej	Jal
Bueno	ver/observar	oxidado (lo que está en desuso) /revivir	Vida	Tejer

Por tal razón, el buen vivir no se trata únicamente de recuperar, no se trata de hacer alusión a una profunda integración entre la sociedad y la naturaleza que dicen que existe en las comunidades, no se trata de que en las comunidades esté presente la vida buena por antonomasia, el *lekikil kuxlejal* no deja de ser una utopía, Paoli (2013), afirma que esta filosofía de vida existió, se ha degradado pero no se ha extinguido y es posible recuperarlo.

Para los docentes tsotsiles “en el *lekil kuxlejal* se trata de reflexionar acerca de lo bueno y malo de la vida, observar aquellas prácticas que

podrían permitir tejer una vida en comunión con nuestros semejantes y con los diferentes espacios en que interactuamos” (GRAIN A.C. GD/ junio 2019).

En estas reinterpretaciones, deben considerarse lo bueno y lo malo, el sujeto debe ser capaz de reflexionar sobre los aspectos positivos y negativos de sus acciones, observar a sus semejantes, retroceder constantemente en el tiempo y revivir aquello que está en desuso, pero, que de algún modo son acciones favorables a considerar al momento de tejer o formular modos de vida en equilibrio, en coexistencia en, entre, con y para la sociedad y los espacios.

En el análisis del buen vivir, hemos encontrado diferentes formas de significarlo teórica y empíricamente, diferentes perspectivas. Sin embargo, también se ha comprendido que las diferentes miradas comparten un fin común, objetivos encaminados a la construcción de un paradigma de vida.

A eso precisamente le apunta los estudios regionales, en recuperar conocimientos de distintas ramas de la ciencia, basado en un método transdisciplinar “como un sistema epistemológico complejo y abierto, donde se entrelazan los diferentes saberes científicos y no científicos, con el objetivo de considerar los problemas como un todo (Collado, 2016, p. 27).

4.3. El *lekil kuxlejal* como punto de reflexión: procesos hacia una educación ambiental desde las comunidades

Los pueblos originarios tsotsiles son herederos de conocimientos y prácticas culturales en su relación con la naturaleza, se puede entender que la filosofía del *lekil kuxlejal*, desde la perspectiva de los docentes tsotsiles orienta a procesos reflexivos constantes a partir de considerar valores culturales que en ella se encuentran implícitos, estos conocimientos sobre la visión del mundo se manifiestan en formas diversas durante su vida cotidiana, desde la oralidad reflejada en el discurso que se emplea, hasta en aquellas prácticas rituales en los espacios establecidos.

Actualmente en las prácticas cotidianas, se percibe a la naturaleza y sociedad como entes separados por una brecha que marca una dicotomía, sin embargo, en atención a esta brecha marcada entre la sociedad y la naturaleza, se considera al buen vivir cómo un solo elemento que busca un vínculo para reorientar y coadyubar en la restauración del equilibrio ecológico.

Cómo hemos dado cuenta, en el pensamiento tsotsil, “las nociones de naturaleza se construyen considerando el espacio, la identidad y a las relaciones de poder que se gestan en cada uno de los sujetos” (Ruiz, 2016, p.81). Considerando estas miradas, esta perspectiva ofrece la posibilidad de encaminar formas de comportarse en la relación con el medio, sin embargo, es necesario crear en los sujetos, la capacidad de reflexión en todo momento, en todas las situaciones.

Considerando los dualismos encontrados, en lo que se observa a la naturaleza cómo el “otro” separado del “yo”, podrían iniciarse los procesos de reflexión personal, que permitan ver a la naturaleza cómo parte de y cómo un todo constituido.

Durante las observaciones, hemos encontrado que, tirar basura, quemar constantemente, emplear artículos desechables, el uso excesivo de automóviles etc. Son muestras claras de desvinculación con la naturaleza. Ante este panorama, se plantea establecer el vínculo entre sujeto y naturaleza, a partir de ser autorreflexivos, autocríticos, derivar acciones que permitan encontrarse y reencontrarse con la naturaleza, reflejados en los procesos de vivir en reflexión, dándonos cuenta de lo que estamos haciendo, considerando también que, así como fuimos formados a partir de elementos culturales, también somos elementos que cumplen con la función de formar a generaciones futuras, complejizándose aún más al formar a niños en educación básica.

Como ya se ha mencionado, los diferentes contextos los identifican sus prácticas, tradiciones, reflejados en un conglomerado de conocimientos,

que, al ser analizados, estos traen implícitos una serie de valores que tradicionalmente se emplean en la cotidianidad.

Para el caso de los tsotsiles de Chiapas, Pérez (2013), nos habla de que el hombre y mujer tsotsil nace con la conciencia, misma que se encuentra en el corazón, para este autor:

El corazón o centro del *bats'i vini/ants* es su *o'nton*, de tal modo que podemos revisarlo, por lo menos, desde cuatro categorías de análisis: 1) define la **personalidad** porque se puede tener *bik'it o'nton* (sensible), *k'ak'al o'nton* (enojón), *muk' o'nton* (comprensible, amable, generoso), *lek' o'nton* (bueno), *chopol o'nton* (malo), *ti' o'nton* (envidioso), etcétera; 2) define el **estado físico** o de **ánimo** de la persona: *xti'et yo'nton* (enojado), *xmuyibaj yo'nton* (feliz), *takin yo'nton* (sediento), *chat yo'nton* (preocupado), *ch'ay yo'nton* (olvido), *tsikubtas yo'nton* (refrescarse), *vul ta yo'nton* (recordar); 3) define una **acción-ritual**: *lajesel o'ntonol* (cuando una persona que ha ofendido a alguien ofrece sus disculpas), *pat o'nton* (saludo afectuoso y profundo); y 4) define una **abstracción**: *jun ko'ntontik* (unidad comunitaria o acuerdo comunitario), *oy ta yo'nton* (tomar en cuenta la existencia del otro de una manera profunda); *k'ux ta yo'nton* (valorar desde la profundidad del ser; en ciertos contexto es el equivalente a amar), *svul yo'nton* (autocrítica), *k'ot ta yo'nton* (decisión, aceptación). (Pérez, 2013, p. 105).

Estas características de los *tsotsiletik*, aparte de nacer con ella también es un proceso que se tiene para llegar a alcanzar cada uno de estos aspectos, y cómo tal, las mismas comunidades tienen valores con los que se apoyan para configurar la identidad de sus integrantes.

Tabla 1. Valores de los *bats'i vinik/ants*

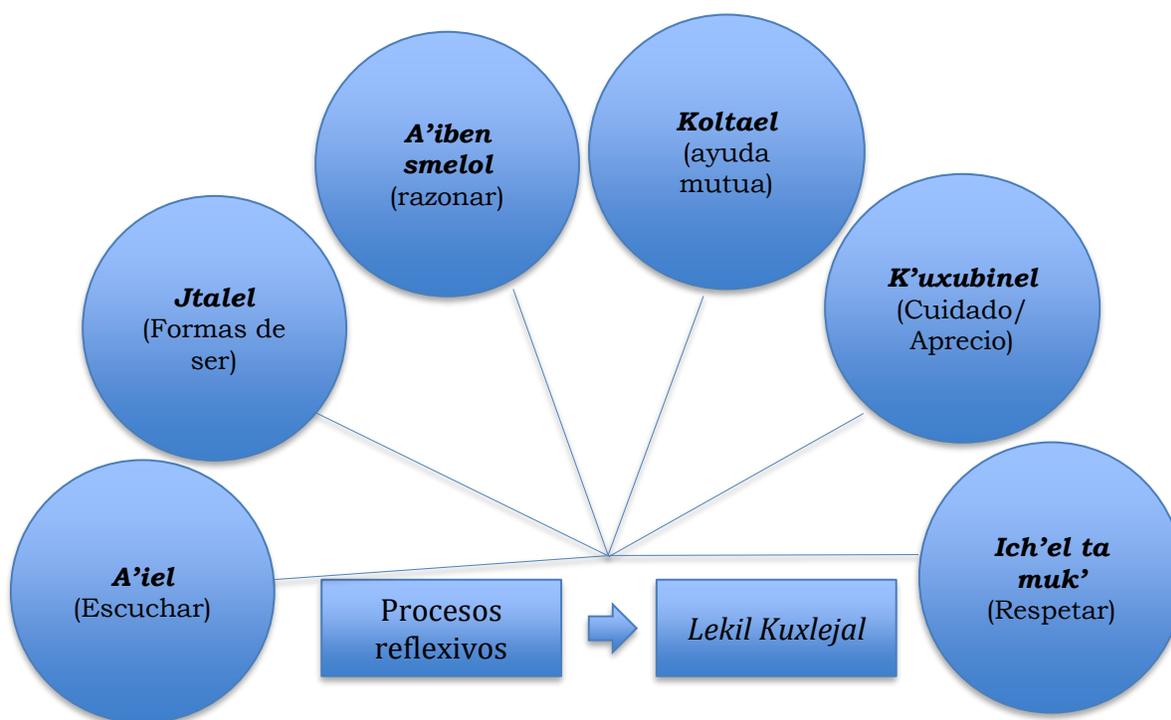
Tsotsil	Español
<i>Sjam smelol</i>	Sabiduría
<i>A'ibel sjam</i> <i>A'ibel smelol</i>	Razonar/entender/comprender con la cabeza
<i>O'ntoninel</i>	Razonar/entender/comprender con el corazón
<i>Ich'el ta k'ux</i>	Apiadar/valorar
<i>Ichel ta muk'</i>	Dignificar/respetar/estimar
<i>Ich'bel smelol</i>	Buen comportamiento Buen razonamiento
<i>Tuk' jpasbatik</i>	Rectitud
<i>Jun ko'ntontik</i>	Unidad

<i>Komun kuxlejal</i> <i>Jkoltajbatik ta komun</i>	Solidaridad
<i>Jkotoltik tsobolotik</i> <i>Komunal</i>	Comunidad
<i>Abtel patan / J-abat</i> <i>Jtunel</i>	Servicio comunitario
<i>Chap lo'il/ Chap jk'op Jpastik ta jun</i> <i>ko'ntontik/ Ochel ta rason</i>	Consenso Acuerdo
<i>Mantal</i>	Consejo
<i>Ch'unel mantalil</i>	Obedecer (los mandatos de los padres, los familiares y el pueblo)
<i>Jts'ikbe jbatik</i>	Tolerar
<i>Sutesel o'ntonal</i>	Perdonar
<i>Muk' o'ntonal</i>	Generosidad
<i>Jbik'tajes jbatik</i> <i>Jnijan jbatik</i> <i>Yich'obel smelol,</i> <i>Ich'el smelol</i>	Humildad (muy relacionado con la prudencia)
<i>Lekil o'ntonal</i>	Honradez
<i>Moletik / Molaletik</i>	Ancianos
<i>Banamil</i>	Tierra
<i>Muk'ulal kuxlejal</i>	Prestigio
<i>Vu'el</i>	Poder
<i>Bijilal</i>	Astucia, inteligencia
<i>Kuxlejal</i>	Justicia

Fuente: (Pérez, 2013 p.92-93)

Apoyados en la tabla de los valores de los *batsivinik/ants*, se inicia con la propuesta de orientar esos valores hacia la construcción del *lekil kuxlejal*, guiados desde procesos constantes de reflexión, donde se recuperen principalmente aquellos valores que interactúen directamente en la relación con los espacios que se habitan.

Figura No. 6. Valores de los tsotsiles orientados hacia la construcción del Buen Vivir a partir de procesos reflexivos.



Fuente: elaboración propia.

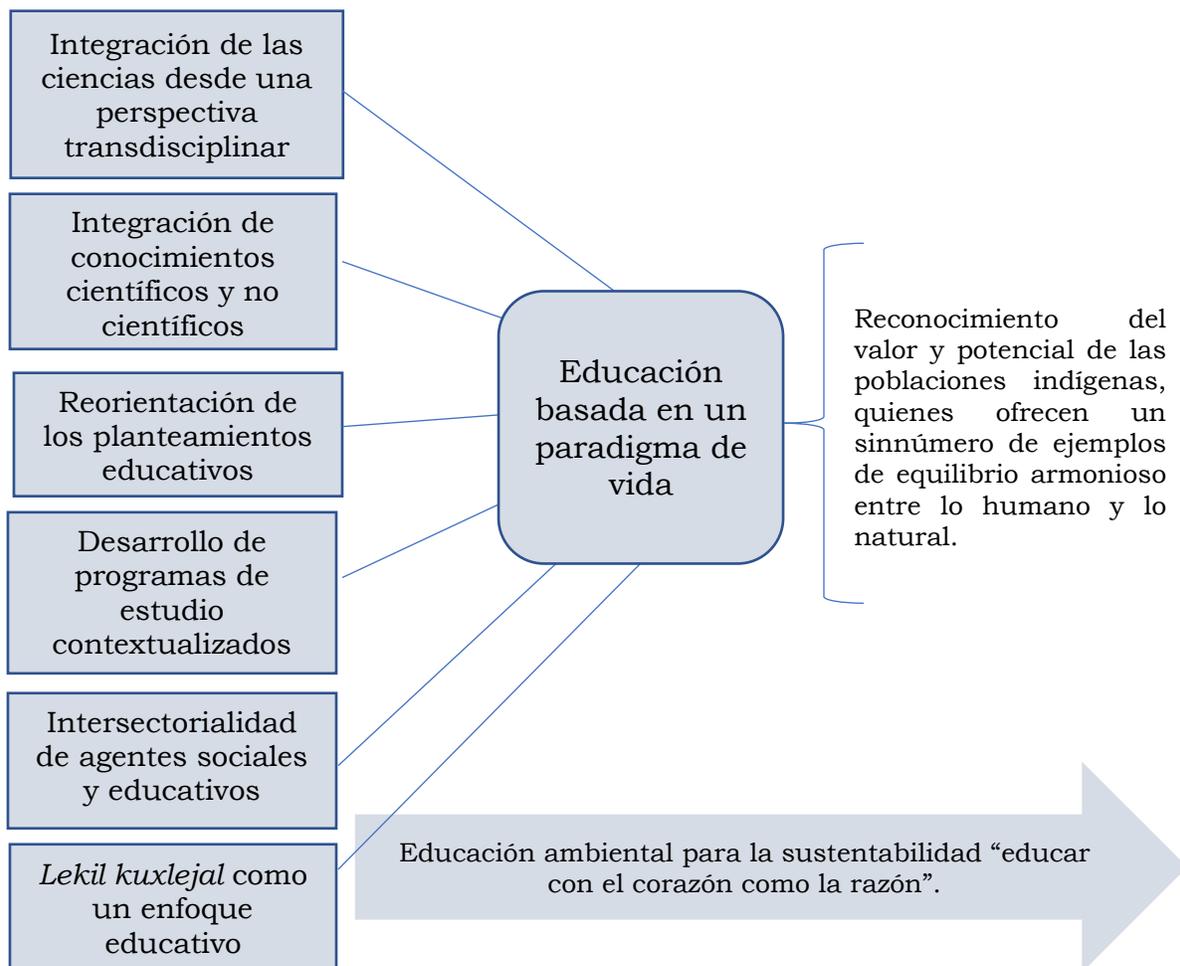
En la ilustración anterior, se recuperan algunos de los valores tsotsiles que, una vez analizados orientan hacia el encuentro con *el lekil kuxlejal*, desde alcanzar la madurez y ser capaces de reflexionar sobre el quehacer cotidiano.

Valores como el saber escuchar, respetar las diferencias, saber razonar con la mente y el corazón, saber colaborar, compartir, aprender a valorar las cosas que nos conlleven a respetar a los otros, respetar los espacios, y crear hábitos donde estos procesos se vuelvan parte de la cotidianidad hacia una vida en equilibrio.

4.4. Hacia el encuentro con el buen vivir: orientaciones para el desarrollo de una educación ambiental desde las comunidades tsotsiles.

Considerando los hallazgos presentados en los apartados anteriores, se presenta un esquema donde se retoman elementos encontrados en el proceso de investigación, desde los planteamientos derivados de los diferentes eventos internacionales a favor del ambiente, hasta los planteamientos locales encaminados a la búsqueda de un paradigma de desarrollo que tiene como prioridad el cuidado de la vida y la coexistencia con el medio.

Figura 7. Educación para el futuro sustentable, orientaciones hacia el encuentro con el buen vivir



Fuente: elaboración propia

En este planteamiento se integran las consideraciones encontradas durante la revisión de planteamientos internacionales, nacionales y locales, a la vez, destaca la relevancia de la integración de las ciencias desde una perspectiva transdisciplinar en los procesos educativos.

Se pone especial atención en la necesidad de incluir en todo proceso educativo los conocimientos científicos y no científicos, refiriéndonos específicamente a los conocimientos presentes en las comunidades, derivar de ello la reorientación de los contenidos de los planes y programas de estudio, de tal manera que todo docente cuente con un plan de estudios contextualizado, que incluya, además, orientaciones que permita favorecer su quehacer docente.

Así también, se incluye la intersectorialidad de agentes sociales y educativos, como una alternativa que fomenta el trabajo conjunto entre sociedad e instituciones, donde se reconozca el valor y potencial de los conocimientos presentes en las poblaciones indígenas, quienes ofrecen un sinnúmero de ejemplos de equilibrio armonioso entre lo humano y lo natural.

Se plantea también, la creación de programas y materiales educativos contextualizados, como se ha podido observar, existen grupos de docentes ansiosos de contribuir en todo proceso educativo, además de elementos culturales de las comunidades que pueden emplearse para proponer alternativas de trabajo a favor de la niñez, y de los espacios que habitamos.

Con estas consideraciones, se retoma la perspectiva de los actores educativos, especialmente de los docentes frente a grupo, donde el *Lekil kuxlejal* y los proyectos que se crean desde el GRAIN A.C. donde se consideran enfoques educativos a favor de una educación para la vida, pero, sobre todo, desde los conocimientos y practicas comunitaria.

CONCLUSIONES

A modo de reflexión, es relevante considerar el recorrido histórico de los orígenes de la educación ambiental, la necesidad de profundizar al respecto, pues en ella se sustentan las bases de los planteamientos de políticas públicas y planteamientos de modelos educativos que se han implementado durante diferentes etapas en el Sistema Educativo Mexicano.

Revisar planteamientos desde los diferentes organismos, ha permitido identificar las debilidades y fortalezas de las políticas públicas y legislaciones vigentes, recuperando aquellos elementos que permiten fortalecer e instaurar una nueva forma de percibir y transmitir la educación ambiental, en la que se consideren propuestas locales que permitan contribuir en la minimización de problemas sociales.

Los grupos académicos con quienes se tuvo la oportunidad de trabajar son una muestra de sistemas interconectados al saber, al ambiente local, al sistema educativo y al contexto nacional, que pretenden desarrollar programas alternativos que respondan a los propósitos de las políticas globales.

Las trayectorias académicas y experiencias docentes nos conllevan a un escenario de tensiones, rupturas y procesos de negociación, donde los colaboradores en la investigación, son un ejemplo a considerar en los procesos educativos, pues ellos favorecen el desarrollo de tejidos sociales, que podrían instaurar los cimientos de una educación diferenciada de los propuestos en documentos oficiales.

Trabajar metodológicamente desde un enfoque sociocrítico nos permitió comprender vivencias, perspectivas y realidades e identificar formas de ser y modos de estar en el espacio que habitamos, además de comprender las diferentes trayectorias de los colaboradores.

Abordar la problemática desde el campo de los estudios regionales, permite su comprensión de manera integral, reuniendo miradas disciplinares que confluyen al entendimiento de realidades complejas.

El planteamiento del *lekil kuxlejal* es el resultado de diversas luchas sociales en busca del reconocimiento de los saberes comunitarios y su importancia de ser considerados en los procesos educativos orientados hacia una educación para la paz, para la coexistencia entre el ser humano con la naturaleza, y en consecuencia en una educación para la vida.

Trabajar en las comunidades tsotsiles de Chiapas nos permitió conocer algunos valores ancestrales de la región, que, si bien es cierto, muchos de estos valores se han modificado, o incluso hoy en día ya no se practican, sin embargo, la trascendencia de recuperar y salvaguardar estos elementos ha motivado a diferentes grupos a buscar formas de resignificar y salvaguardar estos saberes que los identifican y emplearlo como alternativas educativas.

Hemos observado que la lengua, la vestimenta, las costumbres y las tradiciones son los principales elementos que buscan salvaguardarse que a su vez buscan reivindicar valores culturales que permiten iniciar estos procesos reflexivos, que se derivan del *lekil kuxlejal* (buen vivir) en busca del *jun o'ontonil*, (un solo corazón), en el intento de otorgar un valor al diálogo, pensar juntos, sentir juntos, desde el *jkotolkutik xkich'otik ta muk'* (tomarnos en cuenta por igual), a fin de encaminar la ideología del *lekil kuxlejal* (buen vivir), para llegar a un *ach' kuxlejal* (nuevo vivir), entre los seres humanos y nuestro espacio.

Con los integrantes de los grupos académicos, COMEPO *Lekil Kuxlejal* y GRAIN A.C. pudimos identificar elementos locales que se adjudican a una generación cercana a ellos, sus perspectivas e identificaciones se rigen bajo sus propios términos culturales y desde la propia comunidad y su manera

de vivir no está alejada de elementos de la globalización, cómo la música y la moda.

Los colaboradores argumentan que en sus comunidades los valores con los que fueron formados, ya no se llevan a cabo de la misma manera, sin embargo, para ellos resulta importante conservar estos elementos, pues es parte de la riqueza cultural que los identifica. Por el contrario, pudimos observar un sector juvenil que mostró desinterés en conservar estas características culturales, ya que mencionan no identificarse con ellos.

Una de las fortalezas de esta tesis es dar cuenta de procesos de reflexión que establecen los docentes del COMEPO y la GRAIN A.C. como una forma de concientización que se gesta al interior de estas organizaciones, del cual derivan sus actividades impulsando prácticas a partir de los conocimientos de su lugar de origen, creando así redes de trabajo que buscan reivindicar los elementos que los caracterizan, cómo una forma de continuar con su tradición, una tradición que consideran relevante para la atención de problemas actuales.

Ambos grupos académicos con los que se trabajó, representan un mecanismo de reintegración comunitaria donde se gestan procesos complejos, de constante conflicto y tensión, concluimos que son espacios simbólicos de resistencia y negociación, que nos permiten comprender una realidad compleja, donde las relaciones de poder instauran procesos de negociación representadas en la diversidad de perspectivas.

Al momento de ejercer su profesión, los colaboradores en la investigación han creado estilos alternativos de enseñanza, basados en elementos culturales que los identifica, estos procesos de enseñanza tienen como finalidad la transmisión de valores y elementos culturales hacia los niños. Estos procesos de resignificación se dan en espacios diferentes, principalmente en las instituciones educativas, la familia, los espacios de relación y convivencia, por lo que la localidad representa un mundo pedagógico natural donde el niño y los demás experimentan situaciones constantes de aprendizaje.

La experiencia significativa de aprender a partir de conocimientos locales está en la interacción, en la que se pueden adjudicar experiencias ambientales. En este sentido, las experiencias de docentes son el resultado de una educación abierta, espontánea y natural determinado por momentos y espacios que propician un aprendizaje en colectivo, por lo que la enseñanza y aprendizaje constituido en base a valores que relacionan al niño con la “sagrada tierra” adquiere un valor pedagógico en la que se promueve la relación con el medio.

Los resultados de esta investigación, orientan a continuar con el desarrollo de iniciativas en busca del reconocimiento de los valores culturales propios de los grupos indígenas, tal y como lo hacen los colectivos con quienes se tuvo la oportunidad de compartir, donde, buscan incidir en la transformación de una realidad imaginada desde las estructuras institucionales.

El objetivo planteado al inicio de la investigación, nos permitió comprender los planteamientos a favor de la educación ambiental en los ámbitos internacional, nacional, sin embargo, pudimos dar cuenta que su implementación en los ámbitos locales siendo poco favorable.

Del mismo modo, pudimos conocer algunas prácticas educativas locales propias de los contextos tsotsiles, que, sin duda, representan un elemento de suma importancia que debe considerarse en los procesos educativos formales y, el hecho de identificarlas, nos permite orientar y reorientar planteamientos educativos a favor del medio que habitamos.

En lo personal este proceso ha sido de gran importancia en la búsqueda de elementos que me caracterizan y que forman parte de mí, ha sido fundamental para iniciar mis propios procesos de reflexión y en consecuencia me ha permitido iniciar procesos encaminados en la búsqueda consciente de mi actuar, en mi comportamiento con el medio que habito, siendo así forjador de mi propio destino.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. L., & Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Argüelles Guzman , J., & Velasco Rodriguez , G. (2004). *Iniciativa de ley general de educacion ambiental*. México.
- Ayala, M. (2007). *Estudios de la Cultura Maya*. México, D.F.: UNAM.
- Bataillon, C. (1993). *Las regiones geograficas en México*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Beck, U. (2008). Lógicas, dimensiones y consecuencias de la globalización. En *¿Qué es la globalización?* (págs. 73-132). Barcelona: Bolsillo Paidós.
- Bello Zúñiga, G. F. (2015). *Gestión de Riesgos y Conciencia Ambiental en docentes del nivel secundaria de Instituciones Educativas estatales del Distrito Huacho Provincia de Huaura 2014*. Lima Perú.
- Bilbeny, N. (1997). *La revolucion de la etica: Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona: Anagràma.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández , M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación, Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla, S.A.
- Bourdieu, P. (2002). *CAMPO DE PODER, CAMPO INTELECTUAL Itinerario de un concepto*. MONTRESSOR.

- Cabrera Baz, Á. F. (2011). *Reconfiguración de las identificaciones en la apropiación de naturaleza: caso la lacandona*. México.
- Cano Colorado, S. A. (2015). Sentidos y saberes en procesos de educación ambiental intercultural en contextos nahuas de la sierra de Zongolica. Veracruz, México.
- Chacón Gutiérrez. C. L. (2015). Proceso de expansión de la educación superior en las 15 regiones del estado de Chiapas. Rasgos y ritmos. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. UNACH.
- Chalco Ramos, L. N. (2012). Actitudes hacia la conservación del ambiente en alumnos de secundaria de una institución educativa de ventanilla tesis para optar el grado académico de maestro en educación mención en aprendizaje y desarrollo humano. Lima – Perú.
- Collado Ruano, J. (2016). Coevolución en la gran historia: una introducción transdisciplinar y biomimética a los objetivos de desarrollo sostenible, El Salvador.
- Collado Ruano, J. (2016). Paradigmas Epistemológicos en Filosofía, Ciencia y Educación. Editorial Académica Española
- Coronado Santiago, C. J. Ordoñez Barrientos A. B. (2014). Actitudes hacia la conservación ambiental en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Pedro E. Paulet Mostajo. Huacho 2014.
- De Sousa, S. B. (1998). *De la mano de Alicia, Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: UMANDES.
- Descola, P., & Pálsson, G. (2001). *Naturaleza y Sociedad perspectivas antropológicas*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Esquivel Corella, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. San José, Costa Rica, Research Design in Education: Guidelines for Literature Review.
- Estrada Ochoa, A. C. (2007) Naturaleza, cultura e identidad. reflexiones desde la tradición oral maya contemporánea. Estudios de la cultura maya XXXIV.
- Faya Viesca, J. (1996). Impulso al Nuevo Federalismo. Federalismo y Descentralización, El nuevo federalismo como instrumento para el desarrollo nacional y regional, y Un auténtico municipio, vía para un nuevo federalismo. *Revista AMEINAPE*.

- Frers, C. (2018). *Educación para el desarrollo sustentable*. España: Editorial Academina Española.
- García Álvarez; S. (2014). Sumak kawsay o buen vivir como alternativa al desarrollo en Ecuador. Aplicación y resultados en el gobierno de Rafael Correa (2007- 2011). Madrid.
- García Canclini, N. (1993). *Alteridades*. México: UAM.
- García, R., Pelayo, & Gross. (1984). *Nuevo diccionario larouse*. México, D.F.: LAROUSE.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades: la región sociocultural. *Redalyc*, 25-57.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México D.F.: ICOCULT.
- Ginsburg, L. B., & Uribe Villegas , O. (1958). Significado del Término Región. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 20, No. 3 (Sep. - Dec., 1958), 781-789.
- Gómez Sántiz, M. M. (2005). *J-iloletik, Médicos tradicionales de los altos de Chiapas*. Tuxtla Gutierrez Chiapas: CELALI.
- Gómez Sántiz, M. M. (2015). *Lengua, Cultura y Educación: medios generadores de conocimiento de la región tseltal*. Tuxtla Gutierrez Chiapas: UNACH.
- Guerrero, Sureda, Oliver, C. (2010). Fuentes de información bibliográfica a través de Internet para investigadores en educación. Recuperado a en <http://www.doredin.mec.es/documentos/01220102007215.pdf>
- Guy C, B. (2015). Análisis de una experiencia de educación para la sustentabilidad a través de la permacultura en la benemérita escuela normal veracruzana “Enrique c. Rébsamen”. Veracruz, México. UV.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura, Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Häberle, P. (2006). *El federalismo y regionalismo como forma estructural del Estado constitucional*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Haesbaert, R. (2011). Del Fin de los Territorios a la Multiterritorialidad. En R. Haesbaert, *Definir territorio para entender la desterritorialización. El Mito de la Desterritorialización*. (págs. 31-83). México: Siglo XXI.

- Hernández Morgan, A. (2017). *Vivencias de educación intercultural. Experiencia, agencia y reflexividad de profesores interculturales en escuelas primarias periféricas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (1983). *La invención de la tradición*. Barcelona, España: Crítica.
- Honorable congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2014). *Ley general de educación*. México.
- K. Denzin, N., & S. Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Kossoy, A. (18 de 04 de 2015). *Trayectorias subjetivas y construcción de identidad social de jóvenes de clases populares*. Recuperado el SABADO de ABRIL de 2015, de GOOGLE: http://www.ungs.edu.ar/ms_ici/wp-content/uploads/2012/11/ALICIA-KOSSOY-GT7-UNGS-version-final.pdf
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Leff, E., De marchi, B., Carvalho, I., Osorio, J., Pesci, R., Luzzi, D., . . . Silvio, F. (2009). *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI.
- Londoño, O. L., Maldonado, L. F., & Calderón, L. C. (2014). Guía para construir estados del arte. International Corporation of Networks of Knowledge, 1-39. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/1\).107.10](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/1).107.10).
- Lerma, R. (2013). Espacio vivido: del espacio local al reticular. Notas en torno a la representación social del espacio vivido en la globalización. *Pueblos y Frontera Digital*, 25.
- Martínez Assad, C. (1992). Historia regional. Un aporte a la nueva historiografía. En H. Crespo, *El historiador frente a la Historia. Corrientes historiográficas actuales* (págs. 121-129). México: UNAM-IIH.
- Martínez García, C. R., & Luján, E. (1989). *Interacción hombre- ambiente*. México: SEP.
- Martínez Sánchez, R., & Hernández Reyes, N. L. (s.f.). Epistemología de la interculturalidad: el papel del saber y la cultura en contextos indígenas. En prensa.

- Mendoza Carmona, B. E. (2013). Las competencias interculturales. aproximaciones críticas y analíticas a la construcción de sus significados dentro de la universidad veracruzana intercultural, sede Totonacapan. Xalapa de Enríquez, Veracruz.
- Muñoz, J. F., Quintero, J., & Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista electronica de investigación educactiva* Vol. 4, 66-80.
- Novo, M. (2017). La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas, Madrid España. Editorial UNED.
- Paoli Bolio, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pérez Gañán; M. R.; Las huellas del desarrollo en la construcción de la identidad y la cosmovisión indígenas en el buen vivir ecuatoriano y el convivir bien boliviano: los casos de la Atenas del Ecuador y la ciudad blanca de Bolivia.
- Pérez Sántiz, R. (2013). *Espacios biográficos regionales de investigadores académicos bats'i vinik/antsetik desde la cosmovisión maya actual. Rupturas y reencuentros identitarios*. Tuxtla Gutierrez, Chiapas: UNACH.
- Pons Bonals, L. (2011). *La región en la investigación educativa. Apuntes. Manuscritos*. Tuxtla Gutierrez Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Pons Bonals, L., & Chacón Reynosa, K. J. (2018). Los Estudios Regionales: un campo de conocimientos transdisciplinario. 19.
- Pujadas, J. J. (2003). Biografía de una frontera. Procesos de globalización en dos enclaves pirenaicos: Andorra y Cerdeña. En C. Bueno , & E. Aguilar, *Las expresiones locales de la globalización: México y España* (págs. 453-485). México: CIESAS.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua Española (23a edición)*. Madrid España: RAE.
- Richard , N. (2010). *En Torno a los Estudios Culturales localidades trayectorias y disputas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Robles, J., & Godínez , J. (2010). Agrupamientos productivos y condiciones de desarrollo: el agrupamiento industrial de Azcapotzalco y otros

- estudios de caso. En J. Godínez, *Actividad económica, territorio y desarrollo productivo*. México: Ediciones Neón, UAM.
- Ruiz González, A. C. (2016). *Configuración de identidades a partir de perspectivas de naturaleza. Experiencias de vida de profesores bilingües de la region Altos de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Ruiz Ruiz, L. (2006). *El Jchi'iltik y la Dominación Jkaxlan en Larrainzar, Chiapas*. Tuxtla Gutierrez, Chiapas: CONECULTA.
- Salmerón , A., & Speckman, E. (s.f.). *Cosmovisión y Mitos entrevista con Alfredo López Austin*. Mexico, D.F.: UNAM.
- Sanchez Álvarez, M. (2005). *Sistemas y tecnologías de producción agrícola en Huixtan, Chiapas*. Tuxtla Gutierrez, Chiapas: CELALI-CONECULTA.
- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Sardar, Z., & Van Loon, B. (2005). *Estudios Culturales para todos*. Barcelona: PAIDÓS.
- SEP. (1993). *El enfoque de las ciencias naturales*. México: SEP.
- SEP. (1998). *Libro para el maestro, ciencias naturales*. México: SEP.
- SEP-DEI. (2007). *Vigotsky en Contexto*. México, D.F.: SEP.
- SEP-DGEI. (2001). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe*. México: SEP.
- Szurmuk, M., & Mckee Irgwin, R. (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Treviño, E., Villalobos, C., & Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en américa latina en base al terce*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*; Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

ANEXO 1**EL GRUPO ACADÉMICO INDÍGENA Y SUS ESPACIOS DE INTERACCIÓN**

Uno de los principios que caracterizan El Grupo Académico Indígena, es la constante necesidad conformar redes de trabajo que permitan profundizar en la organización, sistematización y difusión del conocimiento indígena que contribuya en la convivencia armónica entre los seres humanos y sus espacios de interacción.

ANEXO 2**EL COLECTIVO COMEPO *LEKIL KUXLEJAL* Y LAS
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

El COMEPO, ha establecido como objetivo la organización constante de actividades y talleres, en las que buscan crear, elaborar y compartir elementos didácticos que permitan contribuir en la mejora de su práctica docente, acción que en conjunto le han llamado “formación de comunidades de aprendizaje”.

ANEXO 3

LOS NIÑOS Y NIÑAS TSOTSILES Y EL ACERCAMIENTO A SU ENTORNO



Foto: Imagen tomada durante la visita a la Escuela Primaria Bilingüe “Pedro María Anaya, ubicada en la localidad de Kaomtealhucúm, Larrainzar, Chiapas.

Una de las actividades que implementan los docentes bilingües, es la interacción de los alumnos con los espacios que confluyen, ante la necesidad de resignificar los conocimientos comunitarios e instaurar en sus alumnos valores éticos con relación a los espacios en los que interactúan, fomentando en ellos actitudes de valoración y aprecio de los recursos naturales de su medio.

ANEXO 4**PRÁCTICAS EN CONTEXTOS INDÍGENAS TSOTSIL-TSELTAL:
MÚSICA TRADICIONAL Y CAMBIO DE AUTORIDADES**

Como parte de los usos y costumbres que caracterizan a las comunidades tsotsiles y tseltales de la región altos de Chiapas, es la conformación de autoridades locales, quienes durante su gestión, son las encargadas de llevar a cabo las distintas celebraciones rituales en los espacios sagrados y contribuir en la organización de su comunidad.

ANEXO 5**PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES: CELEBRACIONES
RITUALES EN ESPACIOS SAGRADOS**

Una de las características específicamente de los habitantes de San Juan Chamula, refieren a las prácticas de la religión católica ortodoxa, en la que, en un primer momento, las celebraciones rituales son llevadas a cabo en la iglesia y las ermitas, espacios representados por divinidades propias de la iglesia católica. En esta celebración, asisten únicamente las autoridades que representan a la comunidad.



Foto: imagen recuperada durante la celebración de rituales hacia el agua, en el municipio de San Juan Chamula, Chiapas.

Posterior a la ceremonia realizada en la iglesia, las autoridades se trasladan a los espacios sagrados para continuar con la celebración ritual, es importante mencionar que la persona encargada de este proceso no necesariamente son personas mayores (ancianos principalmente), sino que basta ser sabio (como ellos le llaman), cuando la persona *oy xa xchúlel* (le llega la conciencia) para poder llevar a cabo la celebración.

ANEXO 6

ESPACIOS SAGRADOS Y SUS REPRESENTACIONES



Uno de los espacios representativos más comunes de las comunidades de la zona altos de Chiapas, son los manantiales y ojos de agua, considerado elemento esencial para la vida. Por lo que, los rituales hacia este elemento son de gran relevancia. Por lo regular estos pueden observarse en las faldas de los cerros o humedales, y estas están representadas por un conjunto de cruces adornadas de flores y elementos que se emplean durante las celebraciones, que, por lo regular, son llevadas a cabo una vez al año, para petitionar agua abundante durante el año y la buena cosecha de materias primas.

ANEXO 7**“LA VENTANA AL INFRAMUNDO”, ESPACIOS SAGRADOS Y
SUS REPRESENTACIONES**

Otros espacios representativos de la región, son los cerros y cuevas, considerados también como puertas o ventanas al inframundo, desde la tradición tsotsil tseltal, se dice que estos espacios son habitados por deidades, por lo que constantemente se hacen celebraciones para venerarlas. En estas celebraciones es común petitionar por la buena salud y evitar desastres naturales durante el año.