



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES

**LA PRESENCIA DE LOS SABERES TRADICIONALES EN LA
CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO AMBIENTAL EN LOS
SERVICIOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN CIENCIAS SOCIALES**

PRESENTA

ÓSCAR BAÑOS HUERTA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO

MAYO 2020

**LA PRESENCIA DE LOS SABERES TRADICIONALES EN LA
CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO AMBIENTAL EN LOS
SERVICIOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS**



MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
PRESENTE.

Estimado Maestro:

Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación titulado "**La presencia de los saberes tradicionales en la construcción de conocimiento ambiental en los servicios educativos comunitarios**", que para obtener el grado de Maestro en Ciencias Sociales presenta el **Lic. Óscar Baños Huerta**, matriculado en el Programa de **Maestría en Ciencias Sociales**, 9na. Generación (2018-2019), con número de cuenta 372095; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que al alumno mencionado, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen para obtener el grado.

ATENTAMENTE
"Amor, Orden y Progreso"
Pachuca de Soto, Hgo., a 22 de mayo de 2020.

DR. ALBERTO SEVERINO JAÉN OLIVAS
DIRECTOR

DRA. ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ
DIRECTORA DE TESIS

DRA. SUE KASUN
CODIRECTORA

DRA. SILVIA MENDOZA MENDOZA
LECTORA

DRA. LYDIA RAESFELD
LECTORA

Carretera Pachuca-Actopan, km. 4,s/n, Colonia San Cayetano Pachuca de Soto, Hidalgo, México;
C.P. 42084
Tel. 52 (771) 71 720 00, ext. 4239
myd_cs@hotmail.com



A las personas que entienden el lenguaje mineral de las rocas y el murmullo de las aguas. Que caminan la tierra y en sus manos, en sus corazones y voces, guardan el conocimiento ancestral.

AGRADECIMIENTOS

Como todas las cosas que en la vida acontecen, este trabajo se tejió con el esfuerzo de diversas personas. Agradezco a la familia a la que pertenezco, una familia que no se limita a los lazos de sangre para establecer vínculos profundos. Los saberes de los que soy depositario se construyen y reconstruyen en ese grupo. A las personas que se quedan y las que aun en su paso fugaz caminan al lado mío.

Agradezco de manera especial a la Dra. Rosa Elena Durán González por el acompañamiento cercano, la palabra cálida y la escucha atenta. Fue un gusto enorme compartir con ella la construcción de este trabajo y los caminos que el mismo fue tomando. A la Dra. Sue Kasun, por el interés en esta investigación y las recomendaciones puntuales desde la distancia, que me permitieron enriquecerlo. A la Dra. Silvia Mendoza Mendoza por el diálogo profundo y los consejos siempre acertados, por leerme más allá de lo académico y recordarme a cada momento los saberes de la tierra. A la Dra. Lydia Raesfeld, por los comentarios oportunos y la orientación, por el compromiso y el apoyo que me brindó a lo largo de toda maestría.

Agradezco a todas las y los docentes de la maestría por compartir su tiempo y saberes y a mis compañeras y compañeros con los que tuve la oportunidad de compartir los seminarios y aprender desde el diálogo.

Quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca otorgada a través del Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

De igual forma agradezco al Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa, ya que gracias al mismo, tuve la posibilidad de realizar una estancia de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, y la de participar como ponente en el XXII Congreso Internacional ALAS Perú 2019, organizado por la Asociación Latinoamericana de Sociología y llevado a cabo en la ciudad de Lima, Perú.

Semilla

*Mi voz, mi palabra,
es una semilla roja que siembro en el
ombligo de la tierra,
así,
cuando mi última noche abrace a la
luna,
será un árbol grande en cuyas ramas,
pájaros azules canten mi memoria.*

Anónimo

Índice

CAPÍTULO I. CRISIS AMBIENTAL Y SABERES TRADICIONALES	17
Justificación.....	17
Pregunta de investigación	19
Planteamiento del problema: la separación humanidad-naturaleza.....	19
Supuestos	24
Objetivo general	24
Objetivos específicos	24
CAPÍTULO II. CRISIS AMBIENTAL, SABERES TRADICIONALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: ANTECEDENTES Y ESCENARIOS	26
Crisis ambiental.....	26
Medio ambiente, pueblos originarios y saberes tradicionales	29
Saberes tradicionales.....	37
Educación ambiental.....	39
Breve recorrido por la educación ambiental en México	43
Construcción de conocimiento	49
CAPÍTULO III. ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN COMUNITARIA	52
Los servicios educativos comunitarios.....	52
Participación de la comunidad.....	54
Enfoque intercultural	54
Enfoque pedagógico	54
Perfil de las figuras educativas del CONAFE.....	56
Las comunidades	57
CAPÍTULO IV. APROXIMACIONES CONCEPTUALES: UN ACERCAMIENTO A LOS SABERES TRADICIONALES	60
El papel de la educación ambiental	63
Mujeres del medio rural: la necesidad de reconocimiento	69
La jerarquización heteropatriarcal: un breve acercamiento.....	71

CAPÍTULO V. EL CONTEXTO COMUNITARIO.....	74
Prestar servicio social educativo en San Antonio el Llano	75
Grupo de estudiantes de San Antonio el Llano.....	77
La escuela: un espacio visto con ojos diversos	79
Estudiantes de servicio educativo comunitario.....	79
Madres de familia	80
Figura educativa comunitaria	81
CAPÍTULO VI. METODOLOGÍA	83
La etnografía escolar como una posibilidad para comprender.....	83
La función del investigador en la etnografía escolar	86
Pertinencia de la etnografía escolar y el socioconstructivismo en el tema de investigación	87
Instrumentos y herramientas	88
CAPÍTULO VII. HALLAZGOS	92
Características y prácticas educativas en el servicio educativo comunitario.....	92
Prácticas educativas en aula sobre temáticas ambientales	92
Cuidado del medio ambiente y reconocimiento de saberes de la comunidad en la formación de las figuras educativas comunitaria	94
Identificación de conocimientos tradicionales y valoración de la naturaleza por parte de las madres de estudiantes del servicio educativo comunitario.....	95
Identificación de conocimientos tradicionales y valoración de la naturaleza por parte de estudiantes de primaria comunitaria.....	100
CONSIDERACIONES FINALES Y PROPUESTAS.....	106
Género y conocimientos.....	106
Caminar en la comunidad: una práctica pedagógica	109
Educación comunitaria y descolonialidad: una posibilidad.....	111
La necesidad de intervención.....	123
Fuentes consultadas	124
Anexos.....	129

Índice de esquemas y tablas

Esquema 1. Contenido de Capítulo I	17
Esquema 2. Contenido de Capítulo II	26
Tabla 1. Definiciones De Educación Ambiental.....	40
Fuente: Elaboración propia con base autores y documentos revisados	41
Esquema 3. Contenido de Capítulo III	52
Esquema 4. Contenido de Capítulo IV	60
Esquema 5. Contenido de Capítulo V	74
Tabla 2 .Distribución de los Estudiantes de Primaria Comunitaria de San Antonio En Llano	77
Esquema 6. Contenido de Capítulo VI	83
Esquema 7. Contenido de Capítulo VII	92
Tabla 3. Respuestas de Figuras Educativas Respecto a su Formación	95
Tabla 4. Distribución de Actividades por Género	96
Tabla 5. Problemáticas Identificadas por las Madres de Familia	98
Tabla 6. Problemáticas y Soluciones Propuestas por las Madres de Familia.....	98
Tabla 7. Distribución de Actividades Identificadas por Niñas y Niños de Primaria Comunitaria	100
Tabla 8. Identificación de animales domésticos y silvestres por parte de las niñas de primaria comunitaria	101
Tabla 9. Identificación de Animales Domésticos y Silvestres por Parte de los Niños de Primaria Comunitaria	102
Tabla 10. Identificación de plantas domésticas y silvestres por parte de las niñas de primaria comunitaria	103
Tabla 11. Identificación de Plantas Domésticas y Silvestres por Parte de las Niños de Primaria Comunitaria	103
Esquema 8. Contenido de Capítulo VIII	106

Resumen

La presente investigación busca llevar a cabo una revisión crítica de la presencia de los saberes tradicionales en las actividades escolares formales, específicamente en el servicio educativo comunitario de nivel primaria que se encuentra en la comunidad de San Antonio el Llano, municipio de Mineral del Chico, perteneciente al estado de Hidalgo, México.

En las comunidades rurales más dispersas de México, la educación básica formal está presente por medio de los servicios educativos comunitarios. Estos servicios son operados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). El modelo educativo del CONAFE propone considerar los saberes de las personas de la comunidad como parte importante del trabajo en aula. Esta investigación busca identificar la forma en la que estos saberes están inmersos en las prácticas educativas y si se limitan al espacio escolar.

Los conocimientos ancestrales están profundamente ligados a la naturaleza, por ello la intención de identificar el componente ambiental y la forma en la que este se encuentra, tanto en las actividades en los espacios educativos, mismos que van más allá de la escuela como en las prácticas cotidianas de las personas que viven en la comunidad.

Abstract

The present investigation seeks to carry out a critical review of the presence of traditional knowledge in formal school activities, specifically in the primary level community educational service found in the community of San Antonio el Llano, municipality of Mineral del Chico, belonging to the state of Hidalgo, Mexico.

In the most dispersed rural communities of Mexico, formal basic education is present through community educational services. These services are operated by the Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) [National Council for Educational Development]. CONAFE's educational model proposes to consider the knowledge of people in the community as an important part of classroom work. This research seeks to identify the way in which this knowledge is immersed in educational practices and if they are limited to the school space.

Ancestral knowledge is deeply linked to nature, for this reason the intention to identify the environmental component and the way in which it is found, both in activities in educational spaces, which go beyond school and in practices daily lives of people living in the community.

INTRODUCCIÓN

Introducción

La presente tesis se conforma por ocho capítulos, el primero de ellos da cuenta de la crisis ambiental y la necesidad de acercarse a la comprensión de su origen, relacionado profundamente con la ruptura de la humanidad con la naturaleza. Se menciona la importancia de reconocimiento de los conocimientos tradicionales relacionados con el medio ambiente como una forma de responder a la crisis ambiental antes mencionada. En este capítulo se plantea la pregunta de investigación que versa en torno a la presencia de los saberes tradicionales en un espacio educativo específico: el servicio educativo comunitario de la comunidad de San Antonio el Llano, perteneciente al municipio de Mineral del Chico en el estado de Hidalgo. Se aventuran algunos supuestos y se fijan el objetivo general y objetivos específicos de la investigación.

En el capítulo II se realiza un recorrido en cuanto a la crisis ambiental y la forma en la que esta se ha abordado en cumbres internacionales. Se aportan algunos datos relevantes relacionados con el impacto de la emergencia ambiental a nivel mundial, nacional y estatal; se hace énfasis en la importancia de los saberes tradicionales y la relación de la crisis ambiental con el modelo civilizatoria dominante.

El tercer capítulo versa en cuanto al contexto de la educación comunitaria en México, la cual es operada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); se caracteriza a las comunidades a las que atiende la institución mencionada, a los servicios educativos comunitarios y el modelo educativo con el que se trabaja en estos espacios así como a las figuras educativas, enfocándose especialmente en su formación.

Durante el capítulo IV, se realiza una revisión de los conceptos principales de la investigación: los saberes tradicionales, en un intento de identificar el componente ambiental en ellos, como el sistema integral de conocimientos que son. La educación ambiental como un proceso pero también una propuesta ante la complejidad que representa la realidad global y la crisis ambiental como parte de esta realidad. Del trabajo de discusión y análisis en los seminarios de Cultura y

medio ambiente, Metodología y análisis de investigación para estudios de género se tomó la decisión de incorporar tres apartados en los que la relación de las mujeres con el medio ambiente es protagonista, en este sentido, se reconoce a las mujeres como un grupo históricamente discriminado pero también como a personas depositarias de conocimientos vastos de la naturaleza, sus ciclos y complejidad.

En el capítulo V se realiza un acercamiento descriptivo al contexto en el que se llevó a cabo la investigación, tanto de la comunidad como de los agentes con los que se trabajó dentro de la misma: estudiantes de primaria comunitaria, madres de familia de estudiantes de primaria comunitaria, figura educativa comunitaria. También se da cuenta de la relación de los agentes mencionados con la escuela y la forma en la que miran a este espacio.

El capítulo VI, integra la justificación en cuanto a la selección de la etnografía escolar como la metodología adecuada para realizar el análisis de los procesos ambientales en los espacios educativos de la comunidad seleccionada. Se realiza igualmente, una descripción de los instrumentos empleados para la recolección de información.

El capítulo VII muestra los hallazgos obtenidos, mismos que se organizan en tres sentidos:

- Las figuras educativas, sus prácticas en cuanto a los contenidos de carácter ambiental en el aula así como las herramientas para el reconocimiento de los saberes tradicionales y el cuidado del ambiente que se les proporcionan en su formación.
- La identificación de conocimientos tradicionales y valoración de la naturaleza por parte de las madres de estudiantes del servicio educativo comunitario.
- La identificación de conocimientos tradicionales y valoración de la naturaleza por parte de estudiantes de la primaria comunitaria.

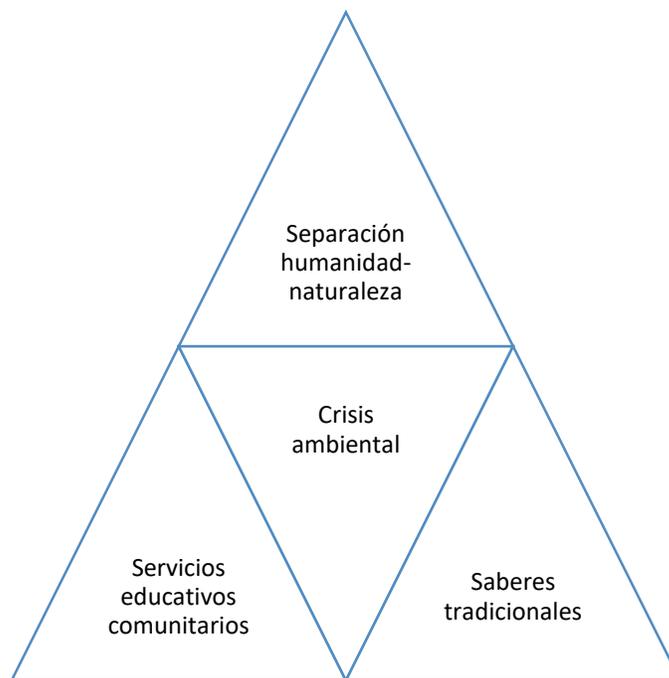
En el Capítulo VIII se incluyen algunas consideraciones finales derivadas de los hallazgos que se obtuvieron con el trabajo de campo y la revisión documental y que consideran elementos como el género y los conocimientos, la práctica del recorrido

comunitario como práctica pedagógica, la educación comunitaria como una posibilidad de descolonización y finalmente, la necesidad de intervención mediante acciones concretas, que se materializan en una propuesta de intervención educativa pensada en dos vertientes: la formación de las figuras educativas comunitarias y el trabajo con las niñas y niños del servicio educativo comunitario.

CAPÍTULO I. CRISIS AMBIENTAL Y SABERES TRADICIONALES

CAPÍTULO I. CRISIS AMBIENTAL Y SABERES TRADICIONALES

Esquema 1. Contenido de Capítulo I



Fuente: Elaboración propia

Justificación

El impacto que ha tenido el deterioro ambiental ha afectado a todo el planeta, las cumbres ambientales internacionales han hecho hincapié en la necesidad de atender esta problemática desde diversos aspectos ya que la afectación del medio ambiente se relaciona con la economía, la política, la educación y la cultura (CONABIO, 2002).

En el caso de México, las localidades rurales muestran los efectos del deterioro ambiental y es preciso que se atienda esta problemática (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, 2012), la identificación y comprensión de los saberes tradicionales en este sentido, otorga una alternativa en función de generar cambios desde lo local, es decir, considerar el conocimiento construido por las

culturas que habitan las comunidades rurales brinda la posibilidad de relacionarse con el medio ambiente de una manera distinta que en occidente.

Existe una clara tendencia de representación del medio ambiente relacionada con planteamientos de desarrollo y modernidad que ha provocado el desplazamiento de saberes tanto en localidades urbanas como rurales, lo que a su vez genera que las prácticas en cuanto a la relación de los habitantes con la naturaleza en estos contextos se modifiquen encaminándose a una mirada utilitarista, de explotación, en la que la humanidad es un ente ajeno al medio natural. Los saberes tradicionales han sido abordados desde diferentes perspectivas, sin embargo, la tendencia es acercarse a ellos desde una visión colonizadora.

Por ello, la importancia de analizar la construcción de saberes ambientales basados en los conocimientos que poseen las comunidades es alta ya que estos conocimientos se encuentran relacionados de manera profunda con la naturaleza pues consideran a la humanidad como parte de ella y apuestan por la valoración y el conocimiento del medio natural, así como de los procesos comunitarios, culturales y sociales inherentes al mismo (Mejía, 2016).

En relación con lo mencionado, ha de apostarse al diálogo considerando que su implicación primera ha de ser el respeto y reconocimiento de la legitimidad de las creencias y valores de los distintos grupos.

Pregunta de investigación

¿De qué forma se incorporan los saberes tradicionales en la construcción de conocimiento ambiental en el servicio educativo comunitario de la comunidad de San Antonio el Llano?

- ¿Cuáles son los saberes tradicionales relacionados con el conocimiento ambiental?
- ¿Cómo se construyen y se recrean los saberes ambientales en la comunidad?
- ¿Cómo y en qué espacios se transmiten los saberes tradicionales ambientales?
- ¿Cuáles son las formas, medios de transmisión o metodologías de los saberes tradicionales ambientales?

Planteamiento del problema: la separación humanidad-naturaleza

Actualmente, la forma de vida que llevamos responde a la economía globalizada y está sustentada en una sociedad de consumo, ello ha generado consecuencias en todo el planeta. La crisis¹ ambiental está directamente relacionada con un determinado modelo cultural, que a su vez tiene aparejados un modelo económico específico y un modelo tecnológico. Esta situación se agrava pues este modelo cultural o civilizatorio, niega y pasa por sobre la diversidad cultural, y en este camino, depreda la naturaleza sin miramientos; es preciso destacar que un modelo civilizatorio puede entenderse como una forma de organización social que tiene su origen en una civilización específica e incorpora una manera de concebir el mundo y de relacionar a los seres humanos con la naturaleza, por ello cada cultura representa por sí misma un modelo civilizatorio (Toledo, 2003).

¹ Una crisis representa el aumento de incertidumbres, peligros y oportunidades, estas últimas representan la posibilidad de hallar soluciones (Morin, 1999).

El modelo civilizatorio dominante se caracteriza por haber roto el vínculo entre lo humano y la naturaleza; en este sentido la naturaleza sólo existe para ser modificada, para servirse de ella, para dominarla. El objeto de estudio en que se constituye el medio natural está alejado de los humanos, quienes miden, comparan y comprueban los fenómenos que en este medio acontecen; por sí mismo este hecho es sumamente importante, pues determina la manera de conocer del modelo occidental, harto distinto de la forma en la que se acercan a la realidad otros pueblos. Desde esta perspectiva la cultura, como construcción humana, es externa, ajena a lo que sucede en la naturaleza, de este modo, los humanos no son naturaleza, sino agentes externos a ella (Fullat, 1999).

Al convertirse la humanidad en un agente externo a la naturaleza, se desencanta de ella, la naturaleza pierde su carácter sagrado y profundo. La naturaleza entonces se convierte en un recurso, con el que se establece una relación puramente instrumental (Berman, 1995). La naturaleza entonces es tomada por asalto, vaciada, modificada lo cual es garantía de bienestar y desarrollo (Bauer, 2002). Por lo anterior, es posible asegurar que el mundo si bien presenta una diversidad muy vasta en cuanto a culturas, desde el modelo civilizatorio dominante tiene algunas particularidades como el que la especie humana es concebida separada del medio natural.

Cabe señalar también que el avance tecnológico y la expansión del modelo civilizatorio capitalista han convertido al mundo en un escenario del tamaño justo a las ambiciones humanas: se moviliza información, saberes, recursos, y con ello, el mundo se hace pequeño, es posible mirar lo que sucede del otro lado del planeta en tiempo real. Este alud de cambios abre el camino hacia una nueva era (Toledo, 2015). Entonces, la realidad cambia, pierde sus límites y poco a poco se convierte en una realidad global, un colectivo gigante que legitima determinadas prácticas por sobre otras y esas otras van olvidándose, negándose, y con ello a quienes son portadores de las mismas. Existe un crecimiento desbordado en cuanto a tecnología, por ejemplo mientras que de manera paralela se lastiman otros

aspectos, como el cuidado de las regiones naturales. Existe un reconocimiento del otro basado en lo que posee, somos lo que tenemos (Lipovetsky, 2012).

Algunas de las características del modelo civilizatorio dominante son la industrialización, la urbanización, el cientifismo y por supuesto la americanización de la sociedad (Ramírez, 2000); el último elemento brinda claridad sobre el impacto y presencia de este modelo de desarrollo en las relaciones humanas tanto en lo cotidiano como en lo institucional y económico.

Es preciso señalar en este orden de ideas, que la globalización es un fenómeno que sirve eficazmente a la necesidad de control, se trata de homogeneizar como una forma de terminar con el otro, por ejemplo, en el campo de la biotecnología, los esfuerzos están enfocados a estandarizar y por supuesto comercializar determinados procesos de producción, en este caso de productos naturales, de tal suerte que quedan fuera saberes y formas diversas de realizar las cosas; los patrones de producción tradicionales o no occidentales son un peligro para el modelo civilizatorio neoliberal, lo diverso no se puede controlar; a la larga, los modos de producción industrializada (característicos de este modelo) son insostenibles, ya que las grandes potencias económicas mundiales tienen una demanda tan alta de recursos naturales que de seguir a este ritmo no serán suficientes para cubrir a la misma (Ramírez, 2000).

Si bien la existencia de la globalización se presentaba como la posibilidad de apertura de los mercados nacionales con su consecuente reducción de las distancias, estas se han agudizado transformando la manera en la que la humanidad se organiza y reconoce, ya que es sobre todo en la economía, la política y los procesos de consumo en los que su presencia es más fuerte. Sin embargo, no se debe de polarizar el fenómeno, la globalización ha traído beneficios que no se deben dejar de lado, el acceso a la tecnología y los avances médicos son sólo una muestra de ello (Toledo, 2015).

Las concentraciones humanas en el tiempo de la globalización han generado un impacto sin precedentes en el ambiente, cada vez hay más demanda de productos y la movilización de empresas transnacionales así como su presencia en países con

economías más débiles y con una regulación ambiental de deficiente a nula, han producido que los daños en la naturaleza corran el riesgo de ser irreversibles y agraven la crisis ambiental (Ramírez, 2000).

Cuando se habla de crisis ambiental es relativamente sencillo relacionarla con el campo ecológico, con la conservación de las especies animales y vegetales y el consumo (moderado o no) de los recursos naturales, esto es cierto hasta determinado punto sin embargo, es preciso mencionar que el sistema industrial y su correspondiente producción incorporan el aspecto de los ritmos humanos, específicamente con las relaciones sociales de producción, estas relaciones permitirán entender la manera en que interacciona actualmente la humanidad con la naturaleza (Foladori & Pierri, 2005).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente es posible asegurar que la crisis ambiental es un síntoma de un fenómeno que va mucho más allá, si bien es consecuencia de una acción depredadora humana, tiene un carácter cultural y civilizatorio específico y está aparejada a un modo determinado de mirar la realidad que ha llevado a la humanidad hasta el lugar y momento en el que se encuentra. Dicha forma de insertarse en el mundo, se universaliza rápidamente y domina otras miradas (Foladori & Pierri, 2005). Por lo anterior es importante mencionar que al ser una visión dominante y por ende una forma de organizarse específica, el modelo civilizatorio capitalista se ha expandido a tal grado e insertado en tantos aspectos de la vida cotidiana de millones de personas, que es fácil pensarlo como algo “natural”, como si esta forma de organizarse, de vivir la realidad, siempre hubiera existido (Ramírez, 2000).

Otras miradas han quedado fuera ante la marcha imparable del capitalismo, la realidad es transformada haciendo parecer que la única opción viable es precisamente adoptar esta forma de vida. Múltiples opciones culturales son destruidas (Freire, 2005). La especie humana está en riesgo, no es posible sostener el tren de vida tan elevado que los países pertenecientes al grupo dominante llevan. Los grupos minoritarios (culturas no occidentales), son finalmente los más

afectados, las pequeñas localidades rurales muestran ya los síntomas de la crisis ambiental (Informe GEO-PNUMA, 2012).

Con la llegada de los europeos y la invasión de lo que hoy es América, se dio inicio a la organización colonial del mundo y de manera simultánea la constitución colonial de los saberes (Lander, 1993). Así, la colonialidad del saber se ha erigido como un dispositivo que invisibiliza la diversidad de saberes, mismos que se catalogan. Los saberes del grupo dominante de acuerdo a ello se consideran universales y de carácter científico; esta organización del saber ha llevado a la división entre lo cierto y lo falso, lo visible que es a su vez lo dominante y lo invisible que es lo marginado (Jara, 2014).

Entonces, el conocimiento universal científico que se organiza desde el centro, ha subalternizado las formas culturales de las periferias, así, la razón moderna se sobrepone a las particularidades locales por la necesidad de expansión que tiene dicha razón.

Los servicios educativos comunitarios como espacios de educación formal, cuentan con un currículum que se caracteriza, al menos desde el discurso, por ser flexible y considerar dentro de las prácticas educativas y la construcción de conocimiento, los saberes con los que cuentan las y los estudiantes, dentro de estos conocimientos, aquellos relacionados con el medio natural no son tomados en cuenta como parte relevante de las actividades escolares.

Las dos cosmovisiones que se encuentran en el espacio escolar se reproducen de manera opuesta, por un lado se encuentra el conocimiento hegemónico, que es legitimado por los programas de estudio escolarizado y operado a través de la institución escolar, por otro lado, los saberes construidos en espacios informales en los que los saberes se construyen por medio de las oralidades, la memoria individual y la colectiva.

Supuestos

Los saberes tradicionales que posee la localidad de San Antonio el Llano, no se incorporan de manera significativa en las diversas prácticas educativas de los servicios educativos comunitarios, por tanto, no se genera la construcción de conocimiento ambiental acorde con el contexto.

Objetivo general

Analizar cómo se incorporan los saberes tradicionales en la construcción de conocimiento ambiental en el servicio educativo comunitario de la localidad de San Antonio el Llano, del municipio de Mineral del Chico.

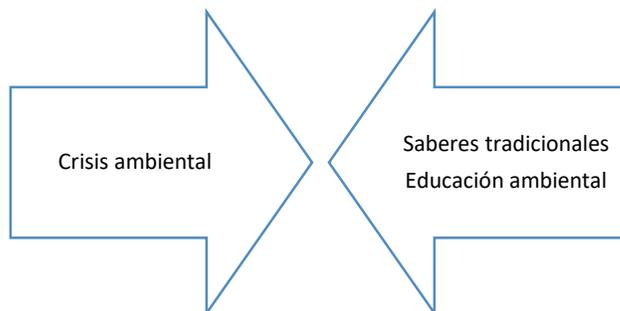
Objetivos específicos

- Analizar la formación de las figuras educativas comunitarias para el reconocimiento de los saberes que poseen los habitantes de las localidades pertenecientes a la Comarca Minera, en las que prestan su servicio social educativo.
- Analizar las prácticas educativas dentro de los servicios educativos comunitarios en las que se incorporan los saberes tradicionales relacionados con el conocimiento ambiental.
- Identificar las formas de transmisión de los saberes ambientales tradicionales en el espacio comunitario.
- Identificar a las personas depositarias de saberes tradicionales dentro de la comunidad.
- Comprender cómo se construye conocimiento ambiental comunitario dentro de los espacios educativos de la comunidad.

CAPÍTULO II. CRISIS AMBIENTAL, SABERES TRADICIONALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: ANTECEDENTES Y ESCENARIOS

CAPÍTULO II. CRISIS AMBIENTAL, SABERES TRADICIONALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: ANTECEDENTES Y ESCENARIOS

Esquema 2. Contenido de Capítulo II



Fuente: Elaboración propia

Crisis ambiental

Pierrri (2005) asegura que actualmente existe una crisis ambiental que adopta diversos rostros y se manifiesta en la pobreza, desigualdad, violencia, migración y por supuesto cambio climático; si se pretende comprender este fenómeno es importante mirar la realidad con la complejidad que representa ya que intervienen factores económicos, políticos y culturales que determinan de algún modo la dinámica social. Morin (1999) nos dice que una crisis representa el aumento de incertidumbres peligrosas y oportunidades, estas últimas representan la posibilidad de hallar soluciones.

Con base en la información del Informe GEO-PNUMA (2012), es posible identificar algunas repercusiones de la crisis ambiental, como la generación de presiones en algunas partes del mundo. Las consecuencias de lo anterior incluyen la deforestación, la sobreexplotación del agua y la conversión de la tierra entre otras. Por otra parte, la reducción del impacto en los sistemas ambientales resulta difícil ya que involucra a fuerzas políticas que no siempre están dispuestas a llegar a acuerdos que generen beneficios ambientales colaterales, dichos beneficios es preciso señalar, se relacionan directamente con las metas internacionales sobre el

bienestar humano. La sostenibilidad ambiental está directamente relacionada con el bienestar humano.

De acuerdo a la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT, 2015), la urbanización voraz ha invadido muchos lugares antes rurales que tenían un modo de organización más amable con el medio natural. En esta línea de ideas el progreso como agente civilizatorio es devastador. Por poner un ejemplo, se ha perdido aproximadamente el 37% de los bosques y selvas del país.

Algunas acciones se han establecido desde lo global para atender la emergencia que representan los síntomas de la crisis ambiental, si bien pocas veces se le ha llamado así, pues más bien se vislumbra la necesidad de intervenir ante catástrofes ambientales y en ello se basan también las soluciones que se plantean. En la Comisión de Brundtlan (en la década de los 80) se propone una práctica que contribuya a dar solución mediante el desarrollo sustentable y medidas específicas a la crisis ambiental, esto con acuerdos firmados por los países participantes que los comprometan a ser parte de las estrategias de cambio que se proponen, lo anterior ante los resultados del análisis en cuanto a la situación mundial, mismos que hicieron evidente una desoladora realidad: la sociedad global destruye el medio ambiente generando no solamente un deterioro brutal sino que coloca a cada vez más personas en una situación de pobreza y vulnerabilidad. Cabe mencionar el hallazgo de que el desarrollo no era un problema exclusivo de aquellos que no contaban con él, más bien comprender que la degradación ambiental es una grave consecuencia de la industrialización y de la pobreza, por lo que lo ideal era buscar caminos que ofrecieran alternativas distintas (Foladori & Pierri, 2005).

Algunas convenciones globales sobre el clima y la biodiversidad son la opción planteada por acciones internacionales como la Cumbre de la Tierra, en la que algunos de los principios básicos en los que se plantea que las sociedades presentes han de transitar hacia un modo más sustentable de operar. Se propone que los patrones de consumo y producción busquen reducir el impacto sobre el medio natural, sin embargo, aunque las intenciones parecen ser buenas o adecuadas, lo son sólo para determinados grupos, para determinadas economías

mundiales, pues no se cuestiona el modelo de desarrollo económico imperante, se busca, mediante la modificación de ciertos hábitos de consumo, de reducir, un hecho que dista mucho de analizar profundamente y cuestionarse el porqué de esa manera de relacionarse con el medio (Sauvé, 2013).

La crisis ambiental tiene repercusiones desde lo global a lo local, por tanto es necesario contar con una visión amplia de la situación actual en diferentes escenarios. En cuanto a la escena mundial, las poblaciones y economías se encuentran en constante crecimiento, ello ha generado una presión en los sistemas ambientales que está llevándolos más allá de sus límites.

En el caso de México la situación es igualmente preocupante. La pérdida de las selvas y bosques, la contaminación del agua por su mal tratamiento que además genera su escasez, el empobrecimiento y contaminación de los suelos, la excesiva producción de residuos y su mal manejo además de la sobrepoblación en las ciudades. Todo ello tiene un impacto directo en las especies de flora y fauna conduciéndolas en muchos casos a la extinción (SEMARNAT, 2015). Si bien las cifras varían de una región a otra y sobre todo de una fuente a otra, los síntomas de la crisis ambiental son mundiales y pueden mirarse repetidos a escala global.

De acuerdo a la Actualización del Programa Sectorial de Medio Ambiente y Recursos Naturales 2011-2016, el estado de Hidalgo se ha visto afectado de manera similar, ya que presenta una vulnerabilidad significativa a los efectos del cambio climático (síntoma de la crisis ambiental) pues las emisiones contaminantes a la atmósfera así como la generación de residuos han alterado el medio ambiente deteriorándolo, de seguir así, la presencia de la crisis ambiental será contundente, ya que se prevé que para el año 2020 la temperatura aumente, los eventos hidrometeorológicos sean extremos (ciclones tropicales, huracanes, inundaciones, sequías etc.) y haya mayor vulnerabilidad en los asentamientos humanos por los requerimientos cada vez mayores de agua, alimentos y consumo de energía.

Por lo anterior si ha de generarse un cambio, una de las opciones viables y acorde con contexto rurales comunitarios, es propiciar una modificación de la realidad desde lo local mediante la educación ambiental con acciones que impacten y

transformen el pensamiento de los habitantes de estos contextos, promoviendo con ello la construcción de conocimiento, que funja como base para que las acciones que se realizan en sus diversos espacios sean significativas y coherentes con la cultura del lugar.

Medio ambiente, pueblos originarios y saberes tradicionales

Los saberes derivados desde el modelo civilizatorio dominante se imponen sobre otros y modifican formas de conocer de culturas no occidentales negando los saberes construidos por ellas, estas prácticas se legitiman en múltiples aspectos de la vida diaria y llegan a parecer normales (Sotolongo y Delgado, 2006).

Lo anterior sucede en un contexto de educación para grupos no indígenas cuya lengua materna es el español, ¿Pero qué pasa con las comunidades rurales?, cuentan con programas educativos distintos, sin embargo, el currículum nacional es uno, los saberes o competencias que se pretenden lograr en los alumnos de determinado nivel son las mismas a nivel nacional, así que no importa cómo se acceda a ellas pero es la meta a la que se tiene que llegar.

Las situación, mencionada es compleja, últimamente y a consecuencia de los acontecimientos resultado de la acción del modelo globalizado, se ha volteado la mirada a otras culturas y estudiado la forma en que estas se relacionan con el medio ambiente, se ha pretendido tomar formas de producción que implican saberes construidos a lo largo de milenios y que son un ejemplo del vínculo profundo que ciertos grupos humanos pueden lograr con la naturaleza, no como algo ajeno a ellos, sino como parte de esta. A pesar de lo mencionado, los patrones de consumo no cambian ya el fin es seguir consumiendo, no se habla de frenar la producción sino de modificarla, no se propone vivir más austeramente sino dañar menos al planeta (Lipovetsky, 2012).

El modelo civilizatorio dominante no ha generado bienestar para la humanidad y solución a los problemas por medio del avance científico, la idea de desarrollo ha llevado a una caída vertiginosa que es muy difícil detener. La pobreza se incrementa

en los países en desarrollo, mientras que en las potencias, el consumo de los recursos naturales no se sacia. El modelo es cuestionado, de seguir así, el futuro de la permanencia de la especie humana en el planeta, corre peligro. (Toledo, 2015).

Es necesario que el Estado favorezca la toma de decisiones y las legitime. Por ello, el conocimiento tradicional de los pueblos y los derechos que se asocian a este, constituyen por sí mismos, una herramienta para mitigar la crisis ambiental en cuanto a combatir la pérdida de la diversidad cultural y biológica en México y en el planeta (Sauvé, 2013).

México es un país megadiverso, este término incluye a la diversidad biológica y la diversidad cultural (SEMARNAT, 2015), dadas las condiciones que se necesitan para que se le pueda considerar un país megadiverso, no son muchos los que están en esta lista, así, México comparte esta característica con China, Costa Rica, India, Ecuador, Brasil, Kenia, Perú, Sudáfrica, Venezuela, Estados Unidos de América, Papúa Nueva Guinea, Australia, Bolivia y Malasia. Estos países cuentan con el 75% de todas las especies vasculares y animales terrestres vivos que se conocen en el mundo (CONABIO, 2002).

En el caso de México, los grupos indígenas, afrodescendientes y campesinos habitan territorios con una gran diversidad biológica, de hecho, el 60% de los bosques se encuentra en municipios indígenas o campesinos. Estas poblaciones son custodias de grandes regiones naturales que por sus características son esenciales para la supervivencia humana (CONABIO, 2012).

La diversidad biológica, emparejada con la diversidad cultural de estos pueblos, da como resultado la diferenciación en cuanto al manejo de los recursos. Múltiples especies son utilizadas para diversos fines, desde la alimentación hasta la medicina, de ahí la importancia de una legislación que se centre en los conocimientos tradicionales.

De acuerdo al convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, los pueblos indígenas son pueblos en países independientes descendientes de

poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que cualquiera que sea su situación jurídica, conservan sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas (Artículo 1).

Aunque se considera grupos indígenas a los que se ajustan a la definición anterior, los pueblos con saberes tradicionales, incluyen a grupos afrodescendientes y comunidades campesinas que poseen estas características.

La Organización Mundial de Propiedad Internacional (2013) se refiere al conocimiento tradicional como:

“ ..Innovación o creación basada en la tradición que sea resultado de la actividad intelectual en las áreas industrial, literaria, científica o artística. La noción basada en la tradición se refiere a los conocimientos, creaciones, innovaciones y expresiones culturales que: generalmente se han transmitido de generación en generación; generalmente se consideran como pertenecientes a un pueblo en particular o su territorio; y constantemente están en evolución, en respuesta a un ambiente en cambio.”

Por otro lado, el vínculo entre los conocimientos tradicionales y la biodiversidad es mencionado en el artículo 8 del Convenio de la Diversidad Biológica y plantea que los conocimientos tradicionales son aquellos que se refieren a los conocimientos, innovaciones y prácticas de las comunidades indígenas y locales que entrañan estilos de vida tradicionales pertinentes a la conservación y utilización sostenible de la diversidad biológica².

De este modo, se puede entender que lo tradicional se refiere a la manera en la que se adquiere determinado conocimiento, más allá de su antigüedad y de la importancia que tenga para la población que lo genera, esta relevancia se encuentra en relación con la función que cumple el conocimiento en lo cultural, lo económico y lo espiritual. En este sentido existen dos variables, por un lado el conocimiento

² 2UNEP/CBD/COP/7/7, párr 6d

tradicional y por el otro las organizaciones sociales que hacen posible este conocimiento y que permiten su transmisión y utilización. El uso de estos conocimientos se encuentra en función de realidades cambiantes y responde a retos que se presentan en los determinados momentos históricos que viva determinada población.

La biodiversidad por otra parte, de acuerdo al artículo 2 del Convenio de Diversidad Biológica y el artículo 3 de la Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente, se define como “la variabilidad de organismos vivos de cualquier fuente, incluidos entre otras cosas, los ecosistemas terrestres y marinos y otros ecosistemas acuáticos y los complejos ecológicos de los que forman parte; comprende la diversidad dentro de cada especie, entre las especies y de los ecosistemas”. Para los pueblos campesinos, indígenas y afrodescendientes el medio ambiente incluye todos los elementos que se encuentran en determinado lugar, el sol, la tierra, el agua, las plantas, los animales y por supuesto los humanos; cabe destacar que la concepción de biodiversidad anteriormente citada no incluye al ser humano de manera explícita como parte de esta, por lo que se infiere que la idea que tiene del medio ambiente no es integral.

A pesar de ello, la importancia de los conocimientos o saberes tradicionales es reconocida en variados instrumentos jurídicos nacionales e internacionales: el Convenio 169 de la OIT, El convenio de Diversidad Biológica, La Agenda 21 en sus capítulos 15, 16 y 26, la Declaración de Río y la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural y los Principios no vinculantes del manejo sustentable de los bosques.

En este sentido la importancia de los saberes tradicionales se relaciona con los recursos biológicos de determinado contexto y su dependencia a estos recursos así como por las innovaciones que se hacen a estos saberes y que surgen de una realidad cambiante, por lo que es importante destacar que para que existan estas innovaciones o adaptaciones es necesario que se legitimen sus derechos y que haya justicia social. Un aspecto importante es el hecho de que al ser los conocimientos tradicionales una práctica social que se transmite de generación en

generación, representan formas de adaptación al medio natural que se constituyen en una alternativa para las culturas occidentales.

Los pueblos campesinos, indígenas y afrodescendientes, dependen estrechamente de los procesos naturales, de los que son muy conocedores, de hecho la mayoría de estos grupos se dedica a actividades agrícolas. La importancia y el reconocimiento de estas prácticas son evidentes, tanto así que el mismo convenio de la OIT considera a la contribución de estos pueblos y sus saberes como indispensable para garantizar la armonía social y ecológica de toda la humanidad.

El Estado ha de garantizar el derecho que tienen los pueblos para disponer de sus tierras y trabajarlas con las formas con las que ellos consideren pertinentes, de este modo se garantiza la conservación de su cultura y la protección del medio natural del que forman parte; estas sociedades preservan su existencia bajo principios de coexistencia con el medio, en el que la existencia de todos los elementos dentro de este, se interrelacionan como un todo y el respeto a la naturaleza se asume por toda la comunidad. El hecho de que una comunidad entera asuma la obligación y responsabilidad de salvaguardar sus recursos no es menor, ya que esta acción otorga al colectivo el manejo del medio, a diferencia de cuando son los particulares quienes deciden qué es lo que se hace con los recursos y a quién se le otorgan las correspondientes licencias para su explotación.

Los conocimientos tradicionales representan fuente de intercambios, de innovación y de creatividad de acuerdo a la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, por lo que son imprescindibles al igual que la diversidad biológica. De ahí, que algunas leyes ya consideren su valoración, por ejemplo, la Ley del Desarrollo Forestal Sustentable tiene como un criterio obligatorio el de respetar el conocimiento de la naturaleza, la cultura y tradiciones de los pueblos y comunidades (artículo 32). Si alguna población de las mencionadas anteriormente posee una forma particular de explotación de determinado recurso, es imprescindible para la misma hacer efectivo el criterio de política forestal pero ello sucederá solamente si conocen la ley para poder aplicarla, esto no es menos importante, ya que mucho de lo que limita a estas poblaciones es precisamente el

desconocimiento que tienen de sus derechos, cuestión que no pasa desapercibida para las grandes compañías particulares. La dinámica ambiental es también una dinámica legal en tanto se erige esta última en la hegemonía que representan procesos legales hechos para Occidente y que por tanto privilegian a determinados grupos.

Los pueblos indígenas y comunidades locales son por tanto depositarios de un saber que será útil a la humanidad en determinado momento, sin embargo, el interés en este tipo de saberes no parece llegar mucho más allá que un mero fin de comercio como parte de la dinámica neoliberal. A pesar de ello, hay esfuerzos por proteger legalmente a las poblaciones y sus saberes, por ejemplo, en el acuerdo de los países megadiversos se enfatiza la importancia de los conocimientos tradicionales sobre la diversidad, como patrimonio de la humanidad. La importancia natural y cultural que pueda tener determinado contexto, invariablemente está ligada al tipo de conocimiento que se tenga de dicho lugar.

La forma de regularse que tienen determinadas poblaciones es variada, para los grupos indígenas, afrodescendientes y campesinos la acción regulatoria representa reglamentos internos hechos por ellos mismos, no son menos importantes que las disposiciones del Estado o los acuerdos que se generan de manera nacional o internacional. De este modo se elaboran acuerdos al interior de las comunidades, criterios para aprovechar tal o cual recurso natural. Los saberes tradicionales incluyen modos de regulación que permiten un aprovechamiento moderado de los recursos (Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2001-2006) por ejemplo, en las poblaciones campesinas que habitan el bosque de montaña en el municipio de Mineral del Chico, del estado de Hidalgo, se prohíbe matar a las ranas, ya que de acuerdo a la cosmovisión de los habitantes, son estos animales los que con su canto llaman a la lluvia, por lo que si se aniquilan no habrá siembra. Este saber permite a la comunidad por un lado, mantener una práctica que involucra el respeto al medio natural y por el otro mantener el equilibrio en cuanto a su relación con la naturaleza.

Los derechos que están relacionados con los saberes tradicionales y por ende con la biodiversidad son varios, entre ellos, el artículo segundo constitucional en el que se reconoce la autodeterminación de los pueblos, ello contribuye a que estos grupos preserven y enriquezcan sus conocimientos, actos que fortalecen su identidad y la conservación de su contexto³.

El Convenio de Diversidad Biológica establece en su artículo 8 que “se respetarán, preservarán y mantendrán los conocimientos, las innovaciones y las prácticas de las comunidades indígenas y locales que entrañen estilos de vida pertinentes para la conservación y la utilización sostenible de la diversidad biológica y promoverá su aplicación más amplia, con la aprobación y la participación de quienes posean esos conocimientos, innovaciones y prácticas, y fomentará que los beneficios derivados de la utilización de esos conocimientos, innovaciones y prácticas se compartan equitativamente.”

El artículo anterior se relaciona y fortalece directamente con el artículo dos constitucional, en el sentido de que para que sea efectivo es necesario que los pueblos cuenten con el derecho de conservar su hábitat, derecho que se establece en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Los derechos mencionados, al ser los más generales en cuanto a saberes tradicionales y biodiversidad, se nutren y articulan con derechos varios, como el de la salud, el de libertad de culto, el de participación, el derecho de subsistencia y por supuesto los derechos humanos universales. Los pueblos campesinos, indígenas y afrodescendientes dependen física y culturalmente del medio natural y sus

³ La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

I. Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural. (reformada mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 14 de agosto de 2001).

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad. (Reformada mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 14 de agosto de 2001).

V. Conservar y mejorar el hábitat y preservar la integridad de sus tierras en los términos establecidos en esta constitución. (reformada mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 14 de agosto de 2001).

recursos, ya que es el mismo en relación con estos pueblos, mediado por la cultura lo que les da la identidad que los caracteriza.

En la Ley General del Equilibrio Ecológico y La Protección al Ambiente (LGEEPA), el derecho a la participación de estos pueblos, incluyendo la política de conservación, se incluye en los artículos 1 y 15, en estos artículos se menciona también la política de protección de áreas naturales. Los derechos de participación se encuentran íntimamente relacionados con los conocimientos tradicionales en el sentido de que los pueblos tradicionales con la gran adaptación que tienen con el medio natural en el que se encuentran insertos, promueven la sustentabilidad.

La permanencia de los saberes tradicionales y de los pueblos depositarios de ellos, dependen en gran medida del ejercicio de sus derechos transformado en justicia social. Ante la pérdida de la diversidad biológica y cultural a causa del embate de la crisis económica, la homogeneización gana terreno, por lo que las formas tradicionales de producción, de medicina y autoconsumo se encuentran en riesgo de desaparecer, las nuevas estructuras de organización económica no contemplan lugar para estos pueblos ni para sus conocimientos. La pretensión del Estado de eliminar las diferencias ha sido terrible para los pueblos afrodescendientes, campesinos e indígenas, ya que sus modos de insertarse en la realidad, si bien en el discurso se reconocen (como ya se mencionó en el caso de artículo segundo constitucional) y se asegura su permanencia, en la práctica tratan de eliminarse por considerarse atrasados. De esta forma, para que la justicia social sea una realidad es necesario recorrer mucho camino e implementar acciones que coadyuven en su logro.

El hecho de que los conocimientos tradicionales sean del interés de países que son súper potencias, es algo que no se debe ignorar ya que estos países cuentan con tecnología para comercializar productos derivados de estos conocimientos lo que fácilmente se convertiría en un monopolio afectando gravemente a las poblaciones locales (Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2001-2006).

Saberes tradicionales

A este tipo de conocimientos se le ha llamado de diversas maneras: Chamorro (2013) se refiere a ellos como sabiduría popular, Cardona (1986) los menciona como ciencia indígena, para Toledo (1986) es conocimiento campesino, por su parte Argueta y Leff (2000) los denominan sistemas de saberes indígenas y campesinos.

Según Crespo & Vila, (2014) Se puede definir un saber tradicional como un conocimiento que refleja la sabiduría de los pueblos originarios y locales (constituidos por los individuos que habitaban el territorio actual del país al iniciarse la colonización), una expresión del territorio inmaterial en tanto tiene su origen en la forma como las comunidades campesinas o tradicionales (indígenas, campesinos y afrodescendientes) han generado procesos milenarios de apropiación de la naturaleza de los cuales han derivado los saberes que han acumulado de su medio; estos saberes, casi todos presentes en la memoria colectiva y oral de estos grupos, (pastores, pescadores, ganaderos, cazadores, recolectores) van más allá de la agricultura, tienen que ver también con el uso y cuidado del bosque, del agua, de las plantas medicinales y de los animales silvestres, han sido desarrollados a partir de múltiples conocimientos y habilidades que se han dado bajo las más diversas condiciones ecosistémicas, sociales y culturales.

González, Pérez Damián, & Díaz Pérez (2015) aseguran que la identificación y resignificación de los saberes que poseen las localidades rurales puede arrojar luz sobre los posibles caminos a seguir en cuanto a la relación con el medio natural en el sentido de plantear alternativas que posibiliten la toma de decisiones y la modificación de entorno inmediato.

Barabas (2014) en este sentido menciona que existe la necesidad imperiosa de establecer un diálogo que permita a las culturas comunicarse entre sí desde un piso común sin que por ello se pretenda una homogeneidad que no es real, más bien desde la diferencia comprender y respetar los diversos caminos que ha tomado la construcción de conocimiento.

Sotolongo y Delgado (2006) consideran que es necesario mirar de manera crítica la forma en que están constituidos los saberes desde sistemas de conocimiento diversos y las relaciones de poder que permean su interacción ya que el campo de saber disciplinario científico (en una esfera dominante de poder respecto a otras construcciones de conocimiento) impide y anula el diálogo omitiendo saberes no científicos. Sacavino y Candau (2014) destacan la importancia de aspirar a la construcción del conocimiento desde la paz, desde los derechos humanos fundamentales y el diálogo, escuchar las voces de los silenciados, de quienes poseen conocimientos antiguos, aquellos grupos humanos que nombran al mundo con las lenguas de la tierra profunda, que conocen sus secretos y son respetuosos de los ciclos naturales pues son parte de ellos. Por otra parte Mejía (2016) hace énfasis en el diálogo de saberes como posibilidad negociación cultural con el objetivo de complementar cosmovisiones y concepciones sin opresión.

Guerrero (2014) identifica que el modelo capitalista jerarquiza la fuerza de trabajo generando prácticas racistas al ubicar a los pueblos originarios en la escala más baja sin posibilidad de movilidad y tampoco de reconocimiento de sus derechos ni saberes. Esta jerarquización se establece en función de las ocupaciones laborales estableciendo una diferencia compleja en la que todos los grupos de determinado contexto participan.

Ruiz y Quiroz (2014) explican que México es un país que se constituye desde la diversidad, si bien esta no ha sido reconocida históricamente, sobre todo en relación con los pueblos originarios y sus habitantes como sujetos de derecho. Si lo que se pretende es transformar la relación humana con el medio natural con fines de mejora ha de considerarse el respeto de pueblos no occidentales de los que se puede aprender mucho en cuanto a su organización económica, política, social y cultural, por lo tanto, los saberes tradicionales que poseen estos colectivos son de suma importancia ya que representan por sí mismos una gran riqueza en cuanto a conocimiento.

Educación ambiental

La educación ambiental, para ser entendida, ha de buscarse en diversas prácticas humanas desde el origen mismo de la especie, se educa desde que la humanidad existe en el planeta, se educa de diversas formas y la relación con el medio ambiente ha representado para la especie humana un vínculo imprescindible para su supervivencia; sin embargo, el término de educación ambiental es de hecho, reciente, apenas en el siglo pasado se mencionó el concepto ante la emergencia ambiental que representaban los múltiples cambios en el mundo por las condiciones de los ecosistemas y el deterioro del medio natural (Sauvé, 2013).

Por lo anterior, la educación ambiental se vio en un primer momento como una respuesta ante condiciones desfavorables ya no sólo para determinado grupo social, sino para la humanidad, llegó a considerarse incluso una posible extinción ante el panorama desesperanzador de cambios tan vertiginosos. Los foros internacionales acuñaron el término de educación ambiental y en algunos casos definieron metas de la misma ante las necesidades del momento histórico que se vivía, así, es preciso traer a colación momentos relevantes por la implicación de la educación ambiental en los mismos (Sauvé, 2013).

En Belgrado (1975) se realizó la conferencia sobre el medio ambiente humano, la educación, en este evento fue considerada como herramienta para construir conocimientos (prácticos, teóricos y morales) que permitieran a la humanidad modificar las condiciones adversas ambientalmente. Algunos de los caminos a seguir, tomando en cuenta las áreas de oportunidad en las que la educación ambiental representaría una transformación de la realidad son variados, entre ellos destacan el hecho de pretender el mejoramiento de las relaciones ambientales, esto es, las de la humanidad con la naturaleza y las de la humanidad para consigo misma, en este sentido, el medio ambiente es considerado como una totalidad en la que los elementos naturales y los humanos se interrelacionan, por lo que es necesario atenderlos de una manera integral, para ello, la educación ambiental se constituye en un proceso permanente que busca la transformación a nivel mundial considerando particularidades regionales.

Durante la Cumbre de la Tierra llevada a cabo en Río de Janeiro en 1992 y organizada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se apuesta por la capacitación y la toma de consciencia por parte de la población, sigue sin embargo, teniendo un énfasis cargado hacia lo ecológico; es en el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, donde se establece que la misma ha de ser una herramienta que permita a la humanidad alcanzar una sociedad sustentable en lo ambiental y una sociedad caracterizada por la justicia. La educación ambiental ha sufrido un cambio significativo, considera el componente social como parte de esencial de su quehacer.

Se ha hablado de la necesaria inserción de la educación ambiental en la educación regular como una forma de garantizar el impacto de la primera en las acciones que se lleven a cabo principalmente en el terreno escolar, de este modo, por ejemplo, Tilbury (2001) señala que de haber estado la educación ambiental relacionada solamente a lo ecológico ha trascendido de ese campo para proponer la protección de los sistemas vivos de la Tierra así como los sistemas biofísicos mediante un uso sustentable de los mismos, lo cual generará cambios de conducta así como en el aparato legal y económico que asegurarán a las generaciones futuras.

La siguiente tabla muestra algunos conceptos de educación ambiental que evidencian su constante transformación.

Tabla 1. Definiciones De Educación Ambiental

Autor/Año	Concepto de educación ambiental
Seminario Internacional de Educación Ambiental de Belgrado (1975)	Se busca el que la población mundial tome consciencia sobre el medio ambiente en el que vive sí como en sus problemas, la intención es que se adquieran conocimientos, actitudes. Motivaciones y comportamientos que permitan el trabajo en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y los que puedan aparecer en el futuro.
UNESCO/PNUMA (1988)	Se mira a la educación ambiental como un proceso permanente que se caracteriza por la toma de conciencia tanto de los individuos como de los grupos que les lleve a participar en la mejora de las condiciones de su contexto.
SEDUE Educación ambiental y educación indígena en	Se percibe como un proceso en el que los individuos adquieren conocimientos y desarrollan hábitos que les permiten modificar la conducta colectiva en función de la

México. (1989)	resolución de problemas ambientales.
Wuest, Teresa (1992)	Procesos en los que el individuo toma conciencia de su realidad global, lo que le permite evaluar las relaciones de interdependencia que existen entre la sociedad y el medio natural.
Barrera, Retana Alejandro (1993)	En el proceso que proporciona conocimientos, actitudes y habilidades que permiten la comprensión de entorno natural y social del individuo y sus interacciones, posibilita el adecuado aprovechamiento de los recursos para elevar la calidad de vida de todos los seres humanos sin comprometer el patrimonio natural, cultural y social que se heredará a las siguientes generaciones.
Novo, María (1996)	Es un proceso en el que se hace necesario la comprensión global del medio ambiente para la adopción de una posición crítica y participativa respecto a las cuestiones relacionadas con la conservación.
Libro blanco de la educación ambiental en España (1999) Benayas y Mercén (2019)	Se plantea la educación para la acción que permitirá ampliar los conocimientos en cuanto al impacto de la actividad humana sobre el medio con el fin de solucionar los problemas existentes.
Leff, Enrique (2000)	Se busca la educación desde un sentido crítico que pueda cuestionar los valores dominantes y busque la transformación del pensamiento y reflexión sobre las relaciones humanas con la naturaleza.

Fuente: Elaboración propia con base autores y documentos revisados

Por otro lado, Lucie Sauvé (2013) plantea que la educación ambiental es de suma importancia, ya que por sí misma representa las relaciones entre los humanos, las sociedades que estos construyen y el ambiente, afirma que la educación ambiental de este modo, nace de la consciencia de las consecuencias del desarrollo y busca participar en la solución de problemas para con ello asegurar la calidad ambiental.

Según Leff (2000) educar ambientalmente es formar un pensamiento que sea capaz de analizar las relaciones complejas que se construyen en las interacciones entre lo humano (procesos sociales) y lo natural, de este modo es posible construir una perspectiva que al tiempo que sea global, pueda mirar las particularidades de los diferentes contextos. Por lo anterior, es la educación ambiental sobre todo, una posibilidad, una opción que permite actuar desde lo particular. La educación ambiental ha de ir más allá, no sólo ha de cuestionar el modelo de desarrollo y la forma en que se construye conocimiento desde el modelo civilizatorio dominante,

tiene que buscar una transformación que parta desde la mirada hacia la diversidad, potenciar saberes locales y revitalizar otros que han quedado segregados por los modos occidentales de entender el pensamiento. La educación ambiental sin embargo, ha de ir a contracorriente en una realidad que parece exagerada en cuanto a desigualdades, en la que las acciones ambientales que se plantean por el Estado siguen privilegiando a unos cuantos.

Hay puntos coincidentes entre las propuestas de las y los autores, a saber:

- La toma de conciencia sobre el medio ambiente y de la crisis ambiental.
- La necesidad de adquirir determinados conocimientos, actitudes y habilidades.
- El trabajo individual y colectivo en función de dar solución a las problemáticas identificadas.
- Se asegura que la educación ambiental es un proceso que pretende desarrollar una manera nueva de entender el mundo y las interacciones humanidad-naturaleza.
- Se coincide en la necesidad de dotar a los individuos de experiencias de aprendizaje que les permitan la comprensión de las interrelaciones entre humanidad y naturaleza y las consecuencias de estas interacciones.

Para fines de esta investigación, la educación ambiental será entendida como un proceso permanente que identifica la necesidad de trabajar en la construcción de una visión incluyente, justa ambientalmente y respetuosa de las diversas manifestaciones culturales y la complejidad de sus interacciones con el medio ambiente.

Breve recorrido por la educación ambiental en México

Un importante antecedente que se tiene en cuanto a la educación ambiental en México aparece en la Constitución Mexicana de 1917, sin embargo, si se ha de ser riguroso en cuanto a tiempo, el antecedente más antiguo data de 1909, año en que Miguel Ángel de Quevedo es invitado por el presidente de los Estados Unidos de Norteamérica T. Roosevelt, a la Conferencia Internacional sobre la Conservación de los Recursos Naturales; Quevedo, a raíz de su asistencia a dicha conferencia hace una serie de recomendaciones al gobierno de Porfirio Díaz entre las que pueden destacarse las siguientes:

- Proteger los bosques.
- Adquirir terrenos en situación de deforestación con el fin de ser reforestados.
- Adscribir a los bosques municipales a un régimen forestal adecuado.
- Regular el corte de árboles en terrenos privados.
- Dotar a los propietarios particulares de semillas y capacitarlos en cuanto a reforestación.

En la década de los 40, el Dr. Enrique Beltrán Castillo tuvo un papel importante en cuanto a la educación ambiental, ya que gracias a él, se publicaron textos educativos para la conservación de los recursos naturales (SEMARNAP, 2001). En 1952 se crea el Instituto de Recursos Naturales Renovables (MIERNAR), un organismo de tendencia conservacionista que tiene una importante presencia, toma como ejemplo a los grupos estadounidenses observados por Quevedo.

El movimiento ambientalista en México responde a la presencia de varios elementos:

- La presencia de un modelo de desarrollo que privilegia el crecimiento económico sobre el cuidado del medio ambiente, se apuesta por las ganancias inmediatas. El uso indiscriminado de la naturaleza aparejado a la falta de previsión en cuanto a manejo de desechos, disposición final y reciclado propició el deterioro y riesgo ambiental grave.

- Los medios de comunicación informaron a la población sobre las consecuencias que puede generar el deterioro ambiental lo que propició que la sociedad civil tuviera un papel relevante ya al mostrar preocupación por el tema.
- La corriente conservacionista genera el interés por los asuntos ecológicos, surgen grupos que vinculados con las sociedad civil apuestan por la educación ambiental al informar sobre los problemas que se han identificado.

La Ley Federal del Ambiente creada durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970- 1976) es la respuesta ante la evidente preocupación por los asuntos ambientales; la Secretaría de Salubridad y Asistencia en coordinación con la Subsecretaría de Mejoramiento del Ambiente participan en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano. A pesar de estas acciones, la escasez de recursos financieros y la imprecisión en cuanto a atribuciones de las diversas instituciones limitan las políticas ambientales únicamente a aspectos normativos.

En la década de los 80, aumenta el interés por dar solución a los problemas ambientales, ya que estos se incrementan, como consecuencia la temática ambiental se incorpora a los programas escolares en los diferentes niveles educativos, si bien no son oficiales, su aparición propició su paulatina inserción en el currículo escolar, inicialmente con un enfoque ecológico relacionado con la geografía física para posteriormente integrar elementos socioeconómicos, culturales e históricos.

Este panorama beneficia la aparición de corrientes y grupos en defensa y manejo de los recursos naturales, estos grupos se caracterizan por su inclinación a una educación ambiental vinculada con la sociedad, que democratiza la información en cuanto a los problemas ambientales, algunos de los grupos más representativos son Ecodesarrollo (1972), Pro Mariposa Monarca (1980) y Pronatura (1981).

Durante el sexenio de 1976-1982 se crea la Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas (SAHOP), dentro de esta, aparece la Dirección de Ecología Humana que se enfoca en el trabajo sobre el desarrollo urbano lo que la desliga de otros sectores. En este mismo sexenio se promulga la segunda Ley Federal del

Ambiente, que entra en vigor en septiembre de 1981, esta ley es relevante ya que en su artículo 5º da origen a la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (SEDUE) que se constituye por vez primera como una política ambiental a nivel de gabinete gubernamental.

En el periodo 1982-1988 se crea la Ley del Equilibrio Ecológico y Protección del Ambiente (LGEEPA) que sigue en vigor actualmente, tiene como objetivo “armonizar el crecimiento económico con el restablecimiento de la calidad del ambiente, promoviendo la conservación y el aprovechamiento racional de los recursos naturales”.

La educación ambiental en México encuentra sustento desde el artículo 3º constitucional y por la LGEEPA en su artículo 39, en el que se establece que las autoridades competentes promoverán la incorporación de contenidos ecológicos en los diversos ciclo educativos, en el nivel básico, para fortalecer una conciencia ecológica a través de los medios de comunicación, donde se difunda la participación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de las instituciones de educación superior y de organismos dedicados a la investigación científico-tecnológica, para que desarrollen planes y programas dedicados a la formación de especialistas en todo el territorio nacional.

En esta tónica, el 14 de febrero de 1986 por decreto presidencial, se instruye a la SEP para adoptar medidas a efecto de incorporar una Pedagogía Ecológica formal a nivel nacional que tenga los siguientes objetivos:

- Introducir la materia de ecología en los planes de estudio de los profesores y realizar programas de capacitación al magisterio.
- Incorporar contenidos educativos sobre temas ecológicos en los libros de texto de los diferentes niveles escolares.
- Propiciar que el servicio social de las licenciaturas se oriente a temas y acciones ecológicas.

Por su parte, la Universidad Autónoma de México (UNAM) a través del Centro de Estudios para la Universidad (CESU), firmó un convenio con la Dirección General de Promoción Ambiental y Participación Comunitaria, en el que se comprometió a analizar la situación de la dimensión ambiental en los diferentes programas de estudio y sus respectivos materiales de enseñanza en los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y normal. Los resultados que arrojó el análisis mostraron que los elementos ambientales de los diversos niveles y programas se encontraban desarticulados y con enfoques que se contradecían. Este convenio tuvo un alcance reducido debido al cambio de administración federal ya que no continuó.

Si bien ha habido avances en materia ambiental en México, aún no se tiene claridad en cuanto a los preceptos jurídicos y definiciones de una pedagogía ambiental. Aparece en el nivel discursivo y se le relaciona principalmente con las ciencias naturales y la geografía o bien en proyectos que involucran el cuidado del entorno, sin embargo, sigue presentando dificultades importantes como:

- Ambigüedad en las concepciones relacionadas con la educación ambiental.
- La formación segmentada y parcial de quienes se encuentran a cargo de los diferentes programas de educación ambiental.
- La ejecución interrumpida derivada de cambios en las administraciones en los diversos niveles de gobierno.
- La dificultad para lograr una coordinación sectorial de quienes se encuentran involucrados en la operación e instrumentalización de los programas formales de educación ambiental.
- Falta de investigación, marcos referenciales y métodos investigativos en las instituciones encargadas de operar programas de educación ambiental.
- Poca o nula participación del profesorado y figuras educativas en la elaboración de propuestas para la incorporación de la dimensión ambiental en el currículum escolar.

Es preciso también, evidenciar los avances que ha tenido la educación ambiental tanto en su definición como en las condiciones en las que se desarrolla:

- Se han dedicado esfuerzos importantes en cuanto a la investigación, lo que ha propiciado que se identifiquen problemáticas de forma más certera pudiendo con ello atenderlas.
- Se ha generado la vinculación entre diversos organismos del Estado que se encargan de atender aspectos relacionados con la educación ambiental como proyectos e investigaciones.
- Se ha trascendido de un enfoque meramente conservacionista hacia uno que permite la crítica social de las condiciones actuales y que incorpora elementos de análisis que permiten acercarse a las diversas realidades considerando su complejidad.

En esta lógica, cabe destacar que durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari se encomienda a la Secretaría de Educación Pública la elaboración de textos que articulan a la educación ambiental con el proceso educativo, fruto de estas acciones es la Guía de Educación Ambiental para Primaria. En la administración siguiente, teniendo como presidente a Ernesto Zedillo, los esfuerzos se encaminan al apoyo magisterial proporcionándoles guías de estudio y lecturas, todo ello para el nivel básico de educación.

No todas las acciones se enfocan al nivel básico de educación, algunas instituciones de nivel superior crean programas de posgrado de educación ambiental, tal es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional con la Maestría en Educación Ambiental y la Maestría en Educación Ambiental modalidad a distancia, ofertada por la Universidad de Guadalajara.

Como puede apreciarse en este breve recorrido, la educación ambiental en México ha sido objeto de discursos y acciones que responden a necesidades emergentes pero que carecen de articulación y continuidad, lo que ha generado que el campo de acción para la educación ambiental sea limitado y se restrinja a esta a un tema emergente.

Con base en lo expuesto, es claro que las acciones en cuanto a educación ambiental tienen vacíos pues no se considera en ningún momento que la educación ambiental ha de tomar en cuenta la diversidad cultural para no dejar fuera los saberes de grupos no occidentales (Arias & López, 2009) y que debe de fungir como un ejercicio político, de este modo la formación de la ciudadanía en el sentido de fortalecerse desde la gestión colectiva (Sauvé, 2013) sin embargo, no existen acciones específicas en este sentido; si bien la educación ambiental ha tenido avances en cuanto a la transformación de la realidad, la exclusión social de la que han sido objeto determinados grupos no ha disminuido significativamente ya que se continúa con la práctica de negar sus manifestaciones culturales lo que provoca el abandono de sus formas de ver el mundo (Guevara, 2015).

Con base en lo mencionado, la escuela juega un papel determinante ya que como un espacio de formación permite a los estudiantes (de todos los niveles) construir aprendizajes que les darán la posibilidad de insertarse en determinada realidad. La institución escolar sirve entonces como un sistema de organización y de control que pretende que se interioricen determinados saberes, formas de aprendizaje y enseñanza (Mosclus, 2004) el tipo de mujer y hombre que se pretende formar desde esta lógica, deberá estar adaptado al modelo civilizatorio dominante y perpetuarlo.

La escuela impone, determinados modos de conducta, de pensamiento, de relación (Bosco, 2011), la educación ambiental, por otro lado se instaura como la posibilidad para tomar en cuenta la diversidad y aprovecharla como una ventaja, en este sentido la educación ambiental buscará el camino de las transformaciones profundas en el ámbito escolar y social (Izquierdo, Guamán Gómez, Bustos Ochoa, & Vélez Torres, 2016).

Tinoco, Guamán, Bustos y Vélez (2016) abordan aspectos relacionados con la educación ambiental en el sentido de buscar definirla e identificar su aporte a lo que los autores denominan una “verdadera cultura ambiental”; destacando algunos elementos que hacen referencia a este ideal, como el estar comprometida con la conservación de los recursos en el planeta, el aumento de conocimientos relacionados con la problemática ambiental y la capacidad de interpretación de la

misma. De igual manera relacionan a la cultura ambiental con la cultura comunitaria dotándola de un fuerte carácter social.

Construcción de conocimiento

Karl Mannheim (2010) afirma que el conocimiento no se encuentra libre de percepciones o creencias subjetivas, las condiciones sociales en esta lógica determinan de alguna forma la manera de pensar del ser humano. El campo de estudio de las relaciones sociales y la educación de acuerdo con Mannheim tiene ciertas implicaciones como la necesidad de comprensión del contexto social, político, económico y cultural, el análisis de la influencia del entorno social sobre lo educativo (y la consecuente aplicación del conocimiento sociológico); en este sentido plantea la importancia de comprender el vínculo entre el orden social y la educación destacando el papel socializador de esta.

Por otro lado de acuerdo a Berger y Luckmann (2012) la sociología del conocimiento tiene como función primordial la de indagar de qué manera el conocimiento construye la realidad con base en interpretaciones de la misma especialmente en los procesos que acontecen en la vida cotidiana. En esta línea de ideas es preciso destacar que el ser humano se forma en interacción con el orden social, este no es considerado como un elemento externo más bien se crea por medio de una interacción dialéctica con el individuo, es, en este sentido un producto humano.

Los teóricos pretenden profundizar en el análisis de la construcción social de la realidad desde un punto de vista fenomenológico en el que consideran que la sociedad es un producto meramente humano que es el resultado de las interacciones entre los individuos y las necesidades que surgidas de dichas interacciones.

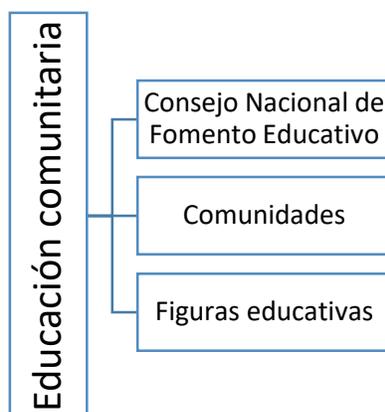
Louis Althusser (2015), asegura que el sistema educativo contribuye a la reproducción social, específicamente de la sociedad capitalista, haciendo una selección de los estudiantes con base en sus profesiones y de acuerdo a su clase social al tiempo que inculca la ideología dominante por medio de la transmisión

cultural. Althusser menciona que la primera función del sistema educativo consiste en la selección de los actores (fuera del sistema de producción) de tal suerte que se dirijan a una diversidad de ocupaciones caracterizadas por ser desiguales en cuanto a su remuneración y cualificación. La segunda función radica en asegurar la reproducción de la ideología dominante por medio del acto educativo de esta manera la escuela se constituye en un aparato ideológico del Estado.

CAPÍTULO III. ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN COMUNITARIA

CAPÍTULO III. ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN COMUNITARIA

Esquema 3. Contenido de Capítulo III



Fuente: Elaboración propia

Los servicios educativos comunitarios

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), se creó en el año de 1971 como una medida emergente para la atención de niñas, niños y adolescentes de comunidades dispersas, con poca población (generalmente menos de 500 habitantes) y que no contaran con un servicio educativo.

De acuerdo al Sistema Integral de Información e Infraestructura para el Fomento Educativo el 52% de los estudiantes del CONAFE pertenecen al nivel de preescolar, el 35% a primaria y el 13% a secundaria, en conjunto representan el 1.33% del total de la población estudiantil de la educación básica de México. Todos los servicios educativos comunitarios son unidocentes. En cuanto a la distribución del alumnado de los servicios educativos comunitarios por estado, el 50% está concentrado en Chiapas, Veracruz, Oaxaca, Guerrero, Hidalgo y Puebla.

El CONAFE se rige por el currículum nacional, con el fin último de mediante acciones educativas, lograr el perfil de egreso en los alumnos beneficiarios de sus cursos comunitarios (nombre que se da a todos los servicios ofrecidos por el CONAFE), lo que varía, son las formas de lograr este perfil, ya que el modelo

educativo del CONAFE, que lleva por nombre Dialogar y Descubrir, consta de una secuencia didáctica construida paso a paso pensando en contextos rurales y de alta marginación (CONAFE, 2017).

El trabajo se divide en tres áreas: español, matemáticas y ciencias, esta última incluye a ciencias naturales y a ciencias sociales. Los alumnos se organizan en tres niveles ya que por lo regular estos servicios educativos cuentan con una gran diversidad en cuanto a edades y procesos educativos en los que se encuentran los niños. Nivel I (abarca primero y segundo grados) nivel II (incluye tercero y cuarto grados) y nivel III (que comprende quinto y sexto grados); esta organización responde a la necesidad de facilitar la labor educativa de la figura docente que está frente al grupo: el líder para la educación comunitaria, que es una persona de entre 16 y 29 años con la secundaria o el bachillerato concluidos, es precisamente por el perfil que muestran que las actividades incluidas en los materiales educativos que se manejan en el modelo Dialogar y Descubrir, están estructuradas de tal manera que sean fácilmente comprensibles (CONAFE, 2017).

El trabajo multinivel permite que los niños construyan o consoliden sus aprendizajes al interactuar con el resto del grupo: quienes saben menos, aprenden de quienes saben más y quienes proporcionan asesorías, reafirman y reorganizan sus conocimientos. De este modo, al dialogar, argumentar y explicar o exponer sus ideas, los niños fortalecen o generan nuevas habilidades y saberes en un ambiente de colaboración y construcción colectiva, siempre en el marco de sus propias experiencias y cultura. (CONAFE, 2017)

La mejora de los aprendizajes, si bien es el eje que guía las acciones del CONAFE, es sólo una de las características de la educación comunitaria impartida por este organismo. Otras particularidades del Consejo Nacional de Fomento Educativo que son relevantes son las siguientes:

Participación de la comunidad

Para que la educación comunitaria tenga éxito, la primaria comunitaria, incorpora el trabajo y la participación de miembros de la comunidad; por ello, debe trascender al aula e integrarse a las prácticas culturales de la localidad, valorar el conocimiento comunitario y contribuir al intercambio y contacto con otros conocimientos y culturas. El servicio educativo en el que participan las madres, padres y cuidadores de familia, es la base para conformar una comunidad de aprendizaje donde todos aprendan día a día. El horario escolar también depende de las necesidades comunitarias (CONAFE, 2017).

Enfoque intercultural

En la primaria comunitaria los grupos están conformados por estudiantes con características diversas, como edad, conocimientos, intereses, ritmos de aprendizaje, lenguas y costumbres. Entonces, hablamos de diversidad cultural y esta, constituye una ventaja pedagógica en este programa educativo, ya que así, los niños aprenden a convivir y reconocen que es posible aprender de otras personas.

Enfoque pedagógico

El enfoque pedagógico considera a los niños como sujetos inteligentes, activos y curiosos, que forman sus propias ideas sobre las cosas o eventos que suceden a su alrededor a partir de su experiencia y de la interacción con su entorno, familia, compañeros, instructores y demás integrantes de la comunidad, ya que siempre se aprende de la relación con el medio y las personas.

La educación ambiental desde el CONAFE, está presente desde la creación de su modelo, ya que considerando que las comunidades atendidas, por sus características, están en relación directa con regiones naturales en muchos casos,

poco depredadas, fue una línea de acción la de sugerir el respeto por la naturaleza apoyándose de materiales didácticos que mostraran su riqueza e importancia para la especie humana. Como parte del acervo literario del CONAFE, existe una colección llamada “Serie Educación Ambiental” en la que se trabaja desde tres ejes: animales, ecosistemas y problemas ecológicos; esta organización es explícita en cuanto a la clasificación de los materiales (CONAFE, 2017).

Los contenidos incluidos⁴ en estos materiales son principalmente conceptuales aunque, es posible mirar también contenidos procedimentales y actitudinales. Se busca educar mediante los datos y pretende acciones de conservación, también se considera al humano como parte de la naturaleza y se reconoce la relación entre ambos.

El hecho de que exista entre los materiales de CONAFE una serie destinada a trabajar contenidos ambientales, nos habla de una visión integral sobre los procesos educativos, es esperanzador que se le dé espacio a este tipo de materiales y se destinen recursos para difundirlos, pues la serie forma parte de la biblioteca comunitaria, misma que se encuentra en cada uno de los servicios atendidos por el CONAFE. En general la serie es atractiva, las ilustraciones están diseñadas específicamente para el material y en el caso de los que hablan de animales, se incluye una leyenda o cuento en el que el protagonista es el animal del que se habló en el libro, estos relatos son tomados de la tradición oral de pueblos originarios de México (CONAFE, 2017).

En cuanto a las actividades propuestas por el modelo, la educación ambiental se trabaja principalmente desde el área de Ciencias, se rescatan algunos saberes de los niños con el fin de valorarlos y reconocerlos, se habla sobre modos de producción, que casi siempre siguen siendo tradicionales. A pesar de lo mencionado anteriormente, el modelo no llega a aterrizar de una manera importante este

⁴ Los contenidos conceptuales se conforman por conceptos, principios, leyes, enunciados, teoremas y modelos. Los contenidos procedimentales por otro lado consisten en habilidades intelectuales, destrezas, habilidades motrices, estrategias y procesos que implican una secuencia de acciones. Por último, los contenidos actitudinales, hacen referencia a los valores, creencias, actitudes y normas encaminados a la convivencia social y el equilibrio personal. (Agudelo, Alix y Flores, 1996).

reconocimiento de saberes, no se utilizan en acciones más concretas, sólo se toman como referente para abordar saberes pertenecientes al modelo civilizatorio dominante.

Perfil de las figuras educativas del CONAFE

Las figuras educativas del CONAFE son quienes operan el modelo educativo comunitario, son jóvenes de entre 14 y 29 años que provienen de pequeñas comunidades parecidas a los lugares en los que realizarán su servicio social (Rockwell, 1990). Los jóvenes llegan al Consejo por diversos motivos entre los cuales se encuentran: hacerse una beca escolar de 30 meses por cada ciclo escolar que presten su servicio en el CONAFE. Otro motivo es que entran a CONAFE por tradición, ya que sus hermanos o familiares han sido figuras educativas, otras personas ven el servicio social del CONAFE como un medio de ingresos económicos por la falta de oportunidades laborales en sus lugares de origen, otros más ingresan obligados por sus padres para “moldear su comportamiento” y que “vea las necesidades” (Varela, 2009).

En el CONAFE participan diferentes figuras educativas: los líderes para la educación comunitaria (LEC), son quienes llevan a cabo las labores docentes en el aula directamente con los niños en las comunidades; los capacitadores tutores (CT) realizan el seguimiento a la labor de los LEC visitando las comunidades para apoyarlos; los asistentes educativos (AE) son las figuras educativas que preparan la reuniones de formación de las dos primeras figuras educativas y son el enlace de estas con la institución, de igual manera apoyan en casos necesarios en el acompañamiento en comunidad en cuestiones puramente pedagógicas.

El nivel de escolaridad de los LEC de primaria es en promedio bachillerato (Justo, Jarillo, & Cruz, 2010), seguido por secundaria y pocos con licenciatura, el 90% de ellos son solteros, el 92% desean seguir estudiando una licenciatura, más de la mitad desean dedicarse a la educación después de su servicio social.

La formación tiene una duración de cuatro semanas, dicha formación pretende contribuir a asegurar el ejercicio efectivo de los y las estudiantes a la educación tomando en cuenta la diversidad de las realidades en las aulas en cuanto a edades, nivel de estudios, experiencias de vida, necesidades para construir conocimientos, cultura y lengua. De igual forma se pretende fortalecer a las figuras educativas para que puedan propiciar una comunicación horizontal con los estudiantes y los habitantes de las localidades en las que prestarán su servicio social. El enfoque desde el que se estructura la formación enfatiza en el reconocimiento y la valoración de las lenguas indígenas y las culturas de los pueblos originarios (CONAFE, 2017).

Por otro lado se busca que las figuras educativas incorporen a las familias de las localidades en el sentido de que estas puedan superar carencias formativas: alfabetización, conclusión de estudios formales y certificación de experiencias laborales (CONAFE, 2017).

Las comunidades

El lugar donde los LEC desarrollan su labor docente cuenta con un número reducido de familias, las cuales mantienen y transmiten formas particulares de pensar, de expresarse, de festejar, de sembrar la tierra, así como una organización para el trabajo en donde participa cada miembro. Determinadas situaciones de la vida cotidiana como el nacimiento, la muerte o el matrimonio, tienen un valor especial. De ahí que en algunas comunidades la manera de vivir estos sucesos se manifieste por medio de festividades, danzas, rituales, música, cantos, comida, vestido, etcétera (CONAFE, 2017).

Todo ello se puede denominar como la cultura de la comunidad, y es importante considerar que el LEC encontrará en conocimientos propios con una riqueza basada en sus tradiciones y costumbres. La cultura se nutre y se transforma por el intercambio y las relaciones comerciales, educativas, laborales, religiosas y políticas que se establecen con comunidades cercanas, con otras regiones y con países del exterior. Al interior de la comunidad, la cultura se concreta en maneras de trabajar,

de comer, de vestir, de enamorarse, etcétera, y se presenta a través de diferentes formas de lenguaje: oral escrito, corporal y otros tipos de representación simbólica, como los colores que utilizan en los textiles, los dibujos que adornan las ollas y las artesanías en general. Lo anterior sirve al LEC para conocer cómo es la comunidad y para poder relacionarse con sus habitantes, pero también le es muy útil al realizar su labor educativa, ya que apoyará el desarrollo de las actividades utilizando los conocimientos de las comunidades⁵ (CONAFE, 2017).

Debido a que las comunidades que atiende el CONAFE son diversas, es importante destacar que existen cosas, tradiciones, costumbres, conocimientos que pueden ser iguales, parecidos o diferentes a lo que él líder conoce, hace o piensa. La vida para las comunidades rurales es todo lo que les rodea, lo que hacen cotidianamente, aquello que piensan, creen y expresan, así como su historia (CONAFE, 2017).

En la convivencia habitual con la comunidad el LEC se relaciona con la gente, aprende cosas nuevas, aporta su esfuerzo a la solución de problemas, por ello su actividad no está aislada de la realidad cotidiana. Debido a que el Instructor participa en la comunidad, la vida diaria permea el trabajo con los estudiantes (CONAFE, 2017).

⁵ En este trabajo se usa indistintamente los términos conocimientos comunitarios, saberes tradicionales, conocimientos tradicionales, saberes ancestrales y conocimientos ancestrales. Hacen referencia a lo que la comunidad sabe acerca de la naturaleza, el cielo, su origen, el cuerpo, la salud, los nacimientos; las maneras de contar, de enseñar a los niños y niñas a comportarse, a trabajar, a relacionarse con los demás, a querer y a observar lo que es suyo.

**CAPÍTULO IV. APROXIMACIONES
CONCEPTUALES: UN ACERCAMIENTO A LOS
SABERES TRADICIONALES**

CAPÍTULO IV. APROXIMACIONES CONCEPTUALES: UN ACERCAMIENTO A LOS SABERES TRADICIONALES

Esquema 4. Contenido de Capítulo IV



Fuente: Elaboración propia

“Nuestro conocimiento tradicional es mucho más que simplemente el conocer ciertas plantas o animales. Está íntimamente ligado al mundo espiritual, a los ecosistemas y a la diversidad biológica en nuestras tierras y territorios, y trasciende las fronteras nacionales.”

Declaración Corobici, Reunión de Expertos en Conocimiento Tradicional Relacionado con los Bosques, Costa Rica, 6-7 de diciembre de 2004. www.tebtebba.org

La humanidad a lo largo de su historia ha construido una gran diversidad de conocimientos, cada cultura del planeta ha interpretado la realidad de acuerdo a sus creencias particulares y con base en ellas se organiza socialmente. Los saberes tradicionales en este sentido son aquellos conocimientos construidos por las culturas del medio rural, los pueblos indígenas y los grupos campesinos y se caracterizan por haber sido desarrollados a través de los siglos, dichos conocimientos se relacionan con el uso de los recursos naturales, la salud y la organización comunitaria (Kleiche-Dray, 2015).

La importancia de conocer y comprender los saberes tradicionales de las localidades en las que operan los servicios educativos comunitarios radica en que los grupos que habitan estas poblaciones poseen conocimientos que es necesario resguardar y dotar de protagonismo para que las generaciones jóvenes se apropien de ellos, específicamente de aquellos que se encuentran relacionados con el medio ambiente ya que es de suma importancia salvaguardar el mismo ante la crisis ambiental que se vive actualmente a nivel mundial (Pierri, 2005).

Las comunidades rurales, los productores locales y a pequeña escala, así como los pueblos indígenas conservan saberes que han sido desarrollados y se mantienen desde tiempos remotos; estos saberes tradicionales en constante evolución constituyen la base de la vida y propician la diversidad biológica y cultural, de este modo los pueblos indígenas y las comunidades locales se erigen como salvaguardas de saberes tradicionales que están relacionados con el uso de la biodiversidad en la salud alimentaria y la salud comunitaria (Kleiche-Dray, 2015).

La educación ambiental, como una posibilidad, mira la necesidad de trabajar en la construcción de una visión incluyente, justa ambientalmente, unas sociedades respetuosas de las diferentes manifestaciones culturales. La educación ambiental se acerca a la realidad desde una mirada compleja e identifica como causa de la degradación ambiental y de las desigualdades sociales, al modelo económico dominante, caracterizado por la superproducción y el subconsumo (Sauvé, 2013).

La educación ambiental como alternativa y posibilidad de cambio para la mejora puede aprovechar el diálogo de saberes para establecer relaciones entre sistemas de conocimiento diferentes, ya que precisamente el modelo occidental de civilización ha impuesto prácticas culturales y cognitivas que no favorecen a las identidades y realidades culturales y civilizatorias de grupos no occidentales (Sauvé, 2013).

Algunos sistemas de conocimiento no occidentales por ejemplo, los de las culturas de pueblos originarios de nuestro país conciben la realidad de una manera holística, por lo que el diálogo de saberes con Occidente no tendría por qué ser difícil o tropezado ya que son incluyentes. Sin embargo, y de acuerdo con lo anterior, para

que exista un diálogo entre saberes es imprescindible que aquellos saberes que han sido desplazados o minimizados por el conocimiento científico hegemónico tengan presencia. Por poner un ejemplo, los saberes generados en la vida cotidiana han de cobrar importancia ya que desde el pensamiento occidental fueron relegados sistemáticamente, aislándolos y contraponiéndolos al saber científico. Los espacios legitimados en los que se construye conocimiento en Occidente como las aulas escolares, no permiten el diálogo, sus esquemas de organización en este sentido impide la construcción de puentes metodológicos y conceptuales (Sotolongo y Delgado, 2006).

Hay que aclarar que si bien el diálogo es una posibilidad y la educación ambiental la herramienta con la que es factible operarlo, es requisito indispensable para que se produzca, contar con una actitud de apertura, reconocer que el otro puede y tiene algo que enseñar, desde este punto de vista es imperante mirar de manera crítica la forma en que están constituidos los saberes desde sistemas de conocimiento diversos y las relaciones de poder que permean su interacción ya que el campo de saber disciplinario científico (en una esfera dominante de poder respecto a otras construcciones de conocimiento) impide y anula el diálogo omitiendo saberes no científicos (Sotolongo y Delgado, 2006).

Hay algunas formas en las que los saberes históricamente anulados pueden irrumpir en el sistema de cosas desde la organización occidental del conocimiento, estas acciones pueden ser:

- Transformación del humano común en cuanto a su movilidad y participación, su papel y consideración en la construcción colectiva del saber, abandonando el papel receptor pasivo.
- Reconsideración y revitalización del conocimiento de las culturas originarias o precedentes no dominantes, hacerlo conducirá a la toma de decisiones con el fin del bien común tomando en cuenta la diversidad de perspectivas.
- El diálogo con formas saberes distintos a los científicos, como son los conocimientos esotéricos o religiosos que regulan valores comunitarios.

En la medida en que se pongan en marcha las acciones mencionadas se contará con una posibilidad real de dialogar y es esta acción la que representa una alternativa de solución para problemas de carácter sociocultural como lo son los ambientales (Sotolongo y Delgado, 2006).

El papel de la educación ambiental

Para abordar a la educación ambiental, es necesario antes que otra cosa clarificar el acto educativo, identificarlo para posteriormente entenderlo, es importante hacerse la pregunta ¿Qué es la educación? contestarla no es sencillo y sin embargo, es necesario.

Un buen punto de partida para este análisis puede ser la Revolución Industrial ya que es en este momento de transformaciones tecnológicas en el que la estructura social, económica y cultural se modificaron de forma masiva. Una de las características de este periodo es el hecho de que podía producirse más con menos trabajadores, por ejemplo, una maquina era más eficiente que 50 artesanos. Los países industrializados observaron esto e invirtieron en la ciencia y tecnología con el fin de mejorar la industria y acrecentar por supuesto la producción. Los artesanos pasaron de ser autónomos a convertirse en un engrane de la gran maquinaria en que se convirtió la industria. De realizar un trabajo artesanal pasaron a un trabajo automatizado en extremo desgastante y poco remunerado; la concentración de las fábricas en las afueras de las ciudades provocó un importante desplazamiento de la población generando con ello un cambio profundo en la misma que pasó de ser campesina a urbana.

El surgimiento del proletariado afectó directamente a la pedagogía; anteriormente a este periodo histórico la educación estaba restringida la población en general sin embargo, al incorporarse a la industria estos grupos requirieron una instrucción específica y con mayor grado de complejidad. La pedagogía entonces, se instauró como una ciencia que perseguía mediante la innovación didáctica enseñar a los grupos populares.

Esta época representó el nacimiento de la escuela formal y masificada, la difusión de los libros de texto y la gradación de la educación. Owen, fundó una escuela que tenía por objetivo el control sobre la infancia, en la que esta fuera vigilada y educada. Rousseau propuso que los niños podían no solamente ser vigilados sino proclives a recibir instrucción. Más adelante apoyándose en las ideas de Rousseau y Pestalozzi, Froebel sistematizó una serie de instrumentos educativos y didácticos enfocados a la infancia.

La educación cambió en todos sus niveles y tuvo un especial interés en la formación en ciencias enfocada por supuesto en el sector industrial. Este hecho marcó un antes y un después en cuanto a la pedagogía que pasó de estar enfocada a poblaciones más bien pequeñas y bajo estándares religiosos a organizarse en cuanto a los contenidos de enseñanza para una formación técnica misma que asumieron los estados formalizando el proceso educativo en la cultura occidental.

Posteriormente, la peculiaridad de los estudiantes se tomó en cuenta aunque la educación estuviera dirigida a las masas lo que relacionó desde ese momento hasta nuestros días a la psicología y la pedagogía, esta última no puede tomarse en cuenta sin su contraparte psicológica.

A principios del siglo XIX la llamada nueva escuela se convirtió en el ideal de educación en Occidente, consistía en desarrollar las habilidades de los estudiantes más allá de vaciar en ellos los conocimientos como si su mente estuviera en blanco, se avanzaba gradualmente hacia un cambio educativo en el que la pedagogía reconocía que las necesidades sociales eran la formación en ciencia y humanidades.

La educación ambiental es una herramienta que contribuye a la prevención y reducción de los efectos de la crisis civilizatoria que cubre al planeta. Ha habido avances en cuanto a la educación ambiental y lo que se espera de ella, como la transformación de la realidad, sin embargo, el siglo pasado también incluyó cambios profundos en cuanto a los derechos humanos y de los pueblos, la educación entonces, ha contribuido enormemente en las conquistas sociales (Leff, 2000); a pesar de ello, la exclusión de determinados grupos es una realidad actual, es

necesario de este modo, destacar que la escuela, como espacio educativo por excelencia, juega un papel importante en cuanto al momento histórico actual; la escuela como la conocemos, es un producto de la civilización occidental, una implantación de formas de relacionarse y de concebir la construcción de conocimiento. De este modo es necesario replantearse el hecho de que determinados colectivos han sido segregados de los procesos educativos y escolares (Leff, 2000).

La ideología normalizadora que permea la realidad educativa en Occidente, se constituye en un instrumento de transmisión de determinados códigos y sentidos, por lo que existen identidades, culturas, lenguas elegidas para su utilización, mientras que otras son ignoradas. La institución escolar sirve entonces como un sistema de organización y de control que pretende que se interioricen determinados saberes, formas de aprendizaje y enseñanza e incluso de mirar la realidad, el tipo de mujer y hombre que se pretende formar desde esta lógica, deberá estar adaptado al modelo civilizatorio dominante y perpetuarlo. La escuela impone, determinados modos de conducta, de pensamiento, de relación. Menciono lo anterior, ya que la educación ambiental, al ser integral, tomará en cuenta la diversidad y la aprovechará como una ventaja, en este sentido la educación ambiental se colocará como una posibilidad de transformaciones profundas en el ámbito escolar y social (Ramírez, 2000).

La educación ambiental, como la respuesta surgida de una necesidad, tiene el deber de representar la solución, el cambio y el marco de pensamiento que lleve a reflexionar sobre la permanencia de la humanidad en el planeta y la manera en que lo hace; por lo anterior, es la educación ambiental sobre todo, una posibilidad, una opción que permite actuar desde lo particular para impactar en lo global (Leff, 2000).

El momento histórico actual, representa por sí mismo un panorama extremadamente complejo en el que no es posible aventurar soluciones que lleven a pensar desde el sentido común, es imperante que las intervenciones se gesten desde la complejidad, los cambios que se dan en los diferentes escenarios mundiales y que inevitablemente impactan en lo local, son el resultado de la

interacción de numerosas variables que se juegan en la realidad ambiental, por ello, la educación ambiental construida desde la reflexión y el análisis, ha de mirar la cotidianeidad, de entenderla y darle nuevos significados en lo que en ella se vive, de este modo, es posible estructurar intervenciones pertinentes (Ramírez, 2000).

Cuando en cumbres internacionales se plantean alternativas pensadas desde la complejidad, que pretenden mitigar los efectos de la crisis ambiental, son las súper potencias mundiales las que se oponen, pues un cambio en lo que se plantea, que por lo regular es cuestionarse los modelos de producción y de consumo, se opone a su tren de vida capitalista, por lo que no les importa modificar su realidad. La marginación y desigualdad que en otras poblaciones genera su actual modo de consumo, parece no importarles. El protocolo Kioto⁶ se rebasó cuando los productos nacidos del mismo quedaron olvidados o bien, no se les dio continuidad por falta de recursos, o porque las potencias incumplen lo acordado.

En el caso de los contextos rurales, que incluyen a grupos indígenas, afrodescendientes y grupos campesinos, las consecuencias que ha tenido la poca visión del Estado en cuanto a la toma de decisiones respecto a lo ambiental, han sido catastróficas, es necesario transitar a que las decisiones que se tomen para que los acuerdos y las alternativas de solución se sustenten legalmente para que el Estado legitime estas decisiones (Arias y López, 2009).

Es imperante un tipo de educación ambiental que pueda mirar la diferencia desde la horizontalidad, apostar por el desarrollo sustentado en bases éticas y filosóficas que permitan superar la relación desigual de unas culturas sobre las otras. La educación ambiental por lo tanto ha de abonar la construcción de un orden social que se caracterice por la búsqueda de justicia y equidad (Arias y López, 2009).

⁶ En este protocolo se acordó incorporar acuerdos estrictos enfocados a la reducción de las emisiones de gases invernadero. El protocolo se firmó en 1997 en Kioto, Japón.

La relación de las mujeres con el ambiente

Es posible identificar que la relación con el medio va sumando complejidades, si bien esta relación se ve permeada por la cosmovisión, existe un elemento de género que es importante tocar; en la organización de los grupos humanos, los conocimientos y la relación que se establece con el medio ambiente se encuentran en cierta medida determinados por el mismo. Las formas en las que se construyen los individuos y colectividades, encaminan a determinados saberes y estos se encuentran legitimados o no, de acuerdo a los saberes que posee el grupo dominante.

Con base en la estructura social, se asignan papeles diferentes a mujeres y a hombres, responsabilidades diversas respecto a sus familias y hogares, por lo que su conocimiento en relación con el medio natural no es el mismo, ya que el acceso a los recursos y la toma de decisión que se tiene sobre estos son diferentes. El género tiene un papel importante en cuanto a la forma en la que se estructuran los hogares y las comunidades, además de la toma de decisiones y el uso que se da a los recursos. El papel de las mujeres y su relación con el medio ambiente tiene su origen en sus responsabilidades en cuanto a la economía familiar (Rico, 1998).

La participación de las mujeres en cuanto a su responsabilidad de proporcionar a la familia alimentos, agua, medicina, combustible, alimento para animales y más, clarifica el porqué de sus conocimientos sobre el funcionamiento y la importancia de ecosistemas saludables y diversos.

No solamente los conocimientos y relación con el medio ambiente que tienen hombres y mujeres son distintos, la degradación de la naturaleza y por tanto la crisis ambiental les afecta de maneras diferentes también. La deforestación, la escasez de agua, el empobrecimiento de los suelos y la exposición a componentes químicos (por dar sólo algunos ejemplos), afectan a las mujeres de manera especial ya que son ellas quienes por su rol cultural se encuentran en contacto directo con el medio ambiente para satisfacer las necesidades tanto del hogar como de la comunidad.

Hay una relación profunda entre el deterioro ambiental y el vínculo de la humanidad con la naturaleza con el patriarcado, cualquier propuesta de cambio que no considere la modificación de la estructura de dominación ejercida por los hombres será insuficiente; si se revisan algunos datos estadísticos es posible clarificar este punto, ya que, en los fenómenos naturales extremos, son las mujeres las que se ven más afectadas.

De acuerdo a un informe preparado por La Organización de Mujeres para el Medio ambiente y el Desarrollo (WEDO), En el tsunami ocurrido en Indonesia en el año 2004, el 75% de las personas que murieron fueron mujeres; durante el huracán Katrina en Estados Unidos, en el año 2005, las mujeres afroamericanas fueron quienes se enfrentaron a mayores obstáculos para sobrevivir, además de representar a la población más pobre de los estados afectados por el huracán. Tras el terremoto en Haití en el año de 2010, la atención de las necesidades específicas de las mujeres decreció de manera alarmante, sobre todo en cuanto a las emergencias obstétricas generadas por la situación.

Si bien la situación de las mujeres es precaria en el tipo de eventos mencionados, es preciso señalar que son sujetas activas en cuanto al cuidado del medio ambiente y en la construcción de conocimientos derivados de su relación con el mismo. Lo anterior es relevante ya que permite centrar la atención en las responsabilidades que tienen los diversos géneros en cuanto al conocimiento del medio natural, el manejo del mismo, así como de la toma de decisiones respecto a este.

Investigar los conocimientos ancestrales desde una perspectiva de género es entonces de suma importancia ya que las mujeres tienen un papel específico en cuanto a la relación con el medio ambiente que no se debe pasar por alto, a saber, un tercio de los hogares del mundo dependen del ingreso de una mujer para su manutención, en este sentido, las mujeres destinan proporcionalmente, un mayor ingreso para cubrir las necesidades básicas de la casa (Thrupp y Mayorga, 1994). Las mujeres tienen una mayor participación en la economía del hogar en la cotidianidad, su relación con el medio natural es profunda, y se ve manifestada en el uso de especies para procurar alimento y medicina (García, 2000).

Al ser las encargadas principales de procurar a la familia alimentos, medicinas, combustible y otros, las mujeres están conscientes de la importancia que representa el que los ecosistemas se encuentren saludables, por ello, tienen conocimientos importantes relacionados con el uso de la biodiversidad local, por ejemplo, según las investigaciones de Aguilar (2004), realizados en Sierra Leona, las mujeres mencionaron 31 usos de los árboles en tierras de cultivo y en la selva, los hombres por su parte, solo mencionaron ocho usos. Con relación a lo mencionado anteriormente, es posible afirmar que los conocimientos que poseen mujeres y hombres difieren al igual que sus preferencias por determinadas plantas y animales.

A pesar de que las mujeres tienen conocimientos profundos e indispensables para la supervivencia del grupo al que pertenecen, sus condiciones las colocan en una posición poco favorecida, frecuentemente tienen acceso únicamente a las tierras de menor valor, lo que evidencia la relación diferencial que existe entre ellas y su medio más cercano, dicha relación está determinada más por el hecho de ser mujer que por el papel que desempeña en su comunidad, ya que las posibilidades de uso de la biodiversidad se encuentran determinados por factores sociales que generan diferencias en cuanto al acceso de las poblaciones a los recursos, una de las diferencias es precisamente la de género.

Mujeres del medio rural: la necesidad de reconocimiento

De acuerdo a la Agenda 21, es preciso el reconocimiento de los pueblos indígenas y campesinos y de su papel en la conservación de la biodiversidad, el rol de las mujeres es de suma relevancia, se ha destacado su participación en cuanto a la protección, trascendencia y promoción de los conocimientos y métodos tradicionales, sin embargo, a pesar de que se reconoce la importancia del papel de la mujer, sus condiciones no han mejorado de manera significativa en cuanto a los compromisos nacionales e internacionales, por ejemplo, el Convenio sobre Diversidad Biológica, firmado en Río de Janeiro, no muestra claridad en cuanto al

compromiso de equidad para con las mujeres indígenas y campesinas, a pesar de que el convenio tiene como uno de sus objetivos principales, la equidad.

El reconocimiento de las mujeres indígenas y campesinas y de sus circunstancias, ha de abordarse desde lo particular, es decir, es preciso mirar espacios específicos que permitan determinar el mejoramiento de las condiciones de las mujeres al interior de su grupo, hacerlo implica necesariamente el reconocimiento de sus roles y saberes dentro de la comunidad diferenciándolos de los que ejercen los hombres. Así, los espacios ganados por los pueblos indígenas y campesino han de estar disponibles para las mujeres en cuanto a escenarios políticos, así como de negociación y representación (Pazmiño, 2005).

Las crisis económicas han arrojado a las mujeres a desempeñar roles de toma de decisiones, sin embargo, es importante tener presente que esto no ha sucedido porque haya un reconocimiento mayor de los derechos de las mujeres, es más bien la precarización y profundización de la pobreza lo que ha orillado a sectores desfavorecidos a la participación, lo que ha generado que las mujeres se vean sobrecargadas, y rebasadas en cuanto a las responsabilidades tanto en el hogar como las relacionadas con el manejo del medio natural.

Ante este complejo escenario, hay algunas propuestas que pretenden la incorporación de las mujeres en diversos procesos, tanto nacionales como internacionales; se pretende que se incorporen en los proyectos de biodiversidad en el sentido de aumentar su participación en las políticas tanto sociales como económicas y se enfatiza la importancia de apoyar acciones que permitan la generación de ingreso. A pesar de lo mencionado no hay claridad en cuanto al camino que ha de seguirse ni acciones concretas que puedan sostenerse en el tiempo para lograr estos objetivos.

Si bien las condiciones han mejorado en lo general gracias a los movimientos feministas y a la intervención de diversas organizaciones tanto gubernamentales como no gubernamentales, las mujeres indígenas, campesinas y afrodescendientes se enfrentan a la acumulación de desigualdades lo que agudiza las desventajas que tienen respecto a otros grupos. Ser mujer y ser indígena, campesina o

afrodescendiente implica una condición de marginalidad que obliga a las mujeres a negociar en diversas esferas como la de la tradición y la modernidad, la política y la doméstica, la de lo público y lo privado (Pasmíño, 2004).

La jerarquización heteropatriarcal: un breve acercamiento

Como se ha hecho evidente, las condiciones de las mujeres si bien son diversas, no son por mucho, equiparables a las de los hombres, los movimientos feministas han posibilitado la mirada crítica hacia toda una tradición de pensamiento, generando una revisión epistemológica de la construcción de conocimiento en Occidente (Colaizzi, 1990). Esta vigilancia ha conducido al cuestionamiento de la forma en la que se conoce en Occidente, y del conocimiento mismo, lo que ha llevado a la visibilización de las relaciones de género y su papel en las sociedades.

Scott (2008) puntualiza sobre algunos aspectos relacionados con la autoridad colectiva que se traducen en prácticas políticas, dichas prácticas reproducen ideas sobre lo masculino y lo femenino, cruzadas por supuesto por ideas binarias y jerárquicas que describen la dinámica entre los hombres y las mujeres. Para Scott (2008) entonces, el género es una realidad cultural muy grande en la que están inmersos los campos de lo femenino y lo masculino, estos campos permean la realidad de las relaciones y su carácter de jerarquización.

Es posible mirar al género como un sistema, este, ha sido cuestionado por diversos feminismos, principalmente en Occidente, considerando que sus lógicas se han expandido por medio del colonialismo a todo el planeta. De manera económica este sistema se caracteriza por excluir sistemáticamente a las mujeres de los asuntos públicos, por ejercer el control sobre sus cuerpos así como reducir a estas a sus capacidades reproductivas y de trabajo doméstico, por reducir a las mujeres a objetos-propiedades que pueden incluso traficarse, por contar con un discurso que legitima el dimorfismo sexual como algo natural y por considerar a la heterosexualidad como obligatoria.

La jerarquización heteropatriarcal permea las relaciones entre hombres y mujeres y va más allá, puesto que la construcción de saberes y los espacios en los que estos se aplican son también parte de esta jerarquización.

La dicotomía cultura-naturaleza se ha abordado desde el estructuralismo por Lévi Strauss (2012) y es posible relacionar esta idea con lo que propone Ortner (2001) cuando menciona que la subordinación femenina puede explicarse por la asociación simbólica que relaciona a las mujeres con la naturaleza y a los hombres con la cultura, la asimetría sexual está permeada por ideas y sistemas simbólicos.

De acuerdo a Ortner (2001), todas las culturas hacen una distinción del mundo natural y la sociedad humana, si bien esta distinción se presenta de formas diversas la importancia de la aseveración del autor es el hecho de que la naturaleza es invariablemente transformada por la cultura. Así, el pensamiento de los seres humanos y su tecnología buscan dominar a la naturaleza para garantizar su subsistencia. La naturaleza desde esta perspectiva se considera inferior a la cultura ya que es sometida por esta, las mujeres son percibidas como más cercanas a la naturaleza posiblemente por sus funciones procreadoras, estas características biológicas arrojaron las mujeres al contexto doméstico y a las actividades asociadas al mismo (Comas D'Argemir, Dolors. Trabajo, Género, Cultura: la construcción de desigualdades entre hombres y mujeres. Icaria Institut Catalá de Antropología. Barcelona. 1995. Págs. 22-23.).

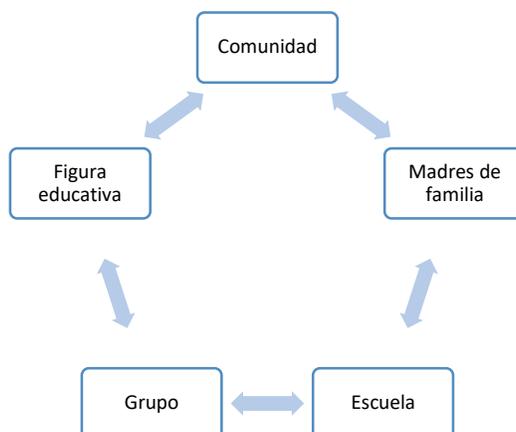
Si bien Ortner (2001) mira la relación entre los binarismos, generaliza la situación del Occidente hegemónico como si todas las culturas estuvieran cruzadas por los mismos elementos que menciona. Por otra parte, pareciera como si fuera inevitable que la naturaleza sea dominada por la cultura dejando de lado otras posibilidades de relación en las que la transformación de la naturaleza no implica su dominación.

La situación de desamparo en la que viven muchas mujeres, la dificultad que tienen para que su trabajo y sus aportaciones sean reconocidos está relacionada con la realidad de la naturaleza que ha sido violentada desde una mirada patriarcal y antropocéntrica.

CAPÍTULO V. EL CONTEXTO COMUNITARIO

CAPÍTULO V. EL CONTEXTO COMUNITARIO

Esquema 5. Contenido de Capítulo V



Fuente: Elaboración propia

La comunidad de San Antonio el Llano se fundó en el año de 1935, cuenta con 50 habitantes, se localiza en el municipio de Mineral del Chico, perteneciente a la Comarca Minera; se ubica a 2721 msnm. Las montañas que le rodean están cubiertas por bosques de oyamel, encino, junípero y pino principalmente, la fauna es diversa y es posible encontrar ardilla, cacomixtle, armadillo, gato montés, tuza, conejo, ardilla voladora, zorra, tlacuache, águila, búho, pájaro carpintero, alondra, colibrí golondrina y una gran variedad de hongos entre otras especies. Mineral del Chico es uno de los municipios con mayor biodiversidad en el estado de Hidalgo.

La comunidad es rural y está catalogada como con alto grado de marginación (SEDESOL, 2019), todos los habitantes hablan español, no hay habitantes que hablen una lengua indígena. La religión que se profesa en el lugar es la católica únicamente. La actividad económica principal es la venta de carbón que se elabora en hornos de construcción casera cada familia.

El servicio educativo comunitario se instaló en el año de 1995, actualmente cuenta con diez estudiantes, dos mujeres y ocho hombres que se encuentran distribuidos en los tres niveles que equivalen a los seis grados de educación primaria.

En cuanto al espacio físico del servicio educativo, la escuela está construida con tabique, tiene un aula en la que se realizan las actividades con todos los estudiantes, sanitarios comunes de concreto con agua para su funcionamiento, hay una barda que delimita el espacio de la institución, así como un portón que a pesar de que se encuentra cerrado, permite el acceso a quien desee ingresar ya que no le ponen seguro. Dentro de las instalaciones hay una habitación contigua al aula que funge como la casa del maestro.

La escuela posee energía eléctrica; no existe un sistema de recolección de residuos por lo que se destina un espacio, un agujero en el suelo, para incinerar la basura que se genera en el servicio educativo comunitario. En ciclos escolares anteriores se contaba con un espacio para el huerto escolar, sin embargo, esta actividad ya no se lleva a cabo.

Prestar servicio social educativo en San Antonio el Llano

La educación comunitaria operada por el CONAFE en el estado de Hidalgo está organizada en 22 regiones con diferente número de servicios educativos; la región de Pachuca comprende cinco municipios: Pachuca, Mineral del Monte, Mineral del Chico, San Agustín Tlaxiaca y Epazoyucan. En la región mencionada existen servicios educativos de primaria comunitaria y preescolar comunitario.

Durante la formación intensiva se atiende un aproximado de 100 figuras educativas, con edades que van de los 17 a los 29 años y a las que se organiza en grupos conformados por 30 personas en promedio. Cada comunidad será atendida por una figura educativa o dos si es que la matrícula rebasa los 20 estudiantes.

Martín es quien funge como figura educativa comunitaria encargada de realizar las labores docentes en la comunidad de San Antonio el Llano, tiene 18 años de edad, es su primer ciclo escolar en el CONAFE. Participó en la formación intensiva en la sede de Pachuca después de haber sido seleccionado por medio de un proceso que incluyó un examen de conocimientos y algunas actividades de socialización que se llevaron a cabo previo al periodo de formación intensiva.

La motivación de Martín por participar en el CONAFE es el interés en continuar con sus estudios a nivel superior, ya que el CONAFE ofrece una beca para estudios a cambio de la prestación del servicio social educativo. Otra razón para participar como figura educativa es la de trabajar con niñas y niños del medio rural.

Él es originario del municipio de Huazalingo Hidalgo, que se encuentra en la región de la Huasteca, sus padres y demás familiares se dedican a las labores del campo, siembran maíz, café y frijol, migraron a la ciudad de Pachuca en busca de empleo y es en dicha ciudad en la que se asentaron desde aproximadamente 12 años, sin embargo, no pierden el contacto con su lugar de origen, al que regresan en periodos vacacionales.

La madre de Martín concluyó la educación primaria, su padre la educación secundaria, ambos son hablantes de náhuatl, sin embargo, no lo leen ni lo escriben. Tanto Martín como sus padres se consideran indígenas. Martín manifiesta tener interés en aprender náhuatl, ya que argumenta, únicamente lo entiende en un 50% pero no lo habla, escribe ni lee.

La incorporación de Martín a San Antonio el Llano se dio desde que realizó sus prácticas como parte de la formación que ofrece el CONAFE, desde el primer momento le agradó el lugar y el grupo de niñas y niños con quienes trabajaría a lo largo del ciclo escolar. A decir de Martín, la gente de la comunidad es cálida, sin embargo, al inicio de sus actividades docentes no se mostraron muy de acuerdo con que fuera él quien fungiera como figura educativa ya que al menos en los últimos cinco ciclos escolares fueron mujeres las encargadas de esta función en la comunidad. Con el paso del tiempo las personas reconocieron el trabajo de Martín y se mostraron satisfechas con su desempeño.

La estancia de Martín en San Antonio el Llano no le ha representado dificultades, ya que está habituado a la vida en el contexto rural, lo único difícil en determinados momentos, según Martín, es el clima, ya que la temperatura frecuentemente no sube de 5 grados centígrados.

En cuanto a las actividades escolares Martín considera que la formación y el acompañamiento por parte del CONAFE han sido suficientes y adecuados para que él pueda desempeñar sus labores docentes.

Grupo de estudiantes de San Antonio el Llano

El grupo de estudiantes del servicio educativo comunitario de nivel primaria de San Antonio el Llano, está conformado por dos niñas y siete niños, cuyas edades van de los ocho a los once años. La distribución de las y los integrantes del grupo es la siguiente:

Tabla 2 .Distribución de los Estudiantes de Primaria Comunitaria de San Antonio En Llano

Estudiantes	Edad	Nivel CONAFE	Equivalencia en grados de educación regular
3	8 años	Segundo	Tercero
3	9 años	Segundo	Cuarto
1	10 años	Tercero	Quinto
2	11 años	Tercero	Sexto

Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la figura educativa comunitaria de San Antonio el Llano.

Las y los estudiantes del servicio educativo comunitario de San Antonio el Llano tienen acceso a limitados medios de comunicación, específicamente a la radio, que escuchan cuando se encuentran en sus casas con su familia. Este medio de comunicación se utiliza para acercarse a diversos contenidos con el siguiente orden de importancia:

- Programas en los que se transmite música ininterrumpida
- Programas de comentarios del mundo del espectáculo
- Noticieros

Los y las estudiantes mencionan que de los contenidos a los que se acercan por medio de la radio, los que más disfrutan son los que transmiten música ya que los otros tipos de programas les aburren y quienes los escuchan sus madres, padres, abuelas y abuelos.

En San Antonio el Llano no se cuenta con televisión ya que no llega la señal de la misma, por otro lado, el acercamiento a medios impresos como periódicos y revistas es nulo ya que la población no consume este tipo de productos. La única fuente impresa a la que tienen acceso es la de los materiales que se encuentran en aula: libros de texto y biblioteca de aula.

Por lo anterior es posible identificar que las y los integrantes del grupo de primaria comunitaria de la comunidad de San Antonio el Llano nutren su sistema de creencias en la transmisión de las mismas por parte de las generaciones adultas con muy poca influencia de otras fuentes de información, con excepción de los materiales impresos que se encuentran en la escuela. En cuanto a estos últimos la influencia de las fuentes impresas de información se limita a contenido disciplinar científico que no considera los saberes propios de la comunidad.

La escuela: un espacio visto con ojos diversos

La escuela es un espacio importante en la comunidad de San Antonio el Llano, es el lugar en el que se toman decisiones que competen a toda la comunidad, es el sitio de reunión por excelencia de la localidad y en el que se tratan asuntos que van más allá de lo escolar. La mirada que se tiene de este espacio depende de quién la observe y de la relación que tenga con dicho espacio.

Estudiantes de servicio educativo comunitario

Para el grupo de estudiantes de la primaria comunitaria la escuela representa un lugar en el que van a aprender cosas importantes (Manuel, 2019), y en el que además se preparan para asistir a los niveles educativos siguientes, como la secundaria y el bachillerato (Gabriela, 2019).

En la escuela, de acuerdo al grupo de estudiantes, se divierten, aunque a veces puede ser aburrida o difícil, sobre todo en el caso de las matemáticas ya que a veces es complicado entender algunas operaciones porque no saben de qué manera podrán usarlas en su vida cotidiana. Concuerdan en que la escuela es útil porque asistiendo a ella aprenderán muchas cosas, además en este lugar les enseñaron a leer y a escribir lo que les permite entender qué dicen los libros y cualquier material escrito.

Las y los estudiantes concuerdan en que la escuela es un lugar importante al que les gusta asistir porque conocen cosas interesantes y las figuras educativas comunitarias les tratan bien.

Madres de familia

Para las madres de familia del grupo de estudiantes de la primaria comunitaria de San Antonio del Llano, la escuela es un lugar que permitirá que sus hijas e hijos tengan una formación que les posibilite continuar con sus estudios. Todas las madres de familia coinciden en que lo que sus hijas e hijos aprenden en la escuela es importante y útil, de ahí la necesidad de enviarlos diariamente a pesar de que el tiempo a veces presenta condiciones desfavorables, como temperaturas muy bajas o lluvias. Ellas argumentan que es necesario que las y los estudiantes realicen las actividades que les encomienda la figura educativa comunitaria, por lo que se mantienen al pendiente de que cumplan con ello.

La participación de las madres de familia en la escuela es constante, acuden a hablar con la figura educativa comunitaria y apoyan cualquier necesidad que se presente en este espacio. Ellas acuden a las reuniones comunales que se realizan en la escuela y la presidenta de la Asociación Promotora de la Educación Comunitaria (APEC), que se encuentra conformada por las madres y padres de familia con hijas e hijos en el servicio educativo comunitario, es quien resguarda las llaves del aula.

Las madres de familia de las y los estudiantes de la escuela primaria fueron, en su momento, estudiantes en el mismo espacio bajo el modelo educativo del CONAFE. Todas coinciden en que su estancia en el lugar fue placentera pues les gustaba mucho el trabajo que se realizaba en la institución.

Figura educativa comunitaria

La figura educativa comunitaria considera que la escuela es una oportunidad para las y los niños de la comunidad de San Antonio el Llano, pues les da herramientas para que puedan continuar con sus estudios. En lo personal, menciona, el trabajar en la escuela le permite desempeñarse en una actividad en la que piensa profesionalizarse cuando concluya su servicio social educativo, ya que argumenta que quiere dedicarse a la docencia y el contar con la oportunidad de trabajar con estudiantes de la comunidad le prepara para ello, y de hecho, le permitió darse cuenta de que quiere estudiar una licenciatura que le posibilite formarse como profesional de la educación.

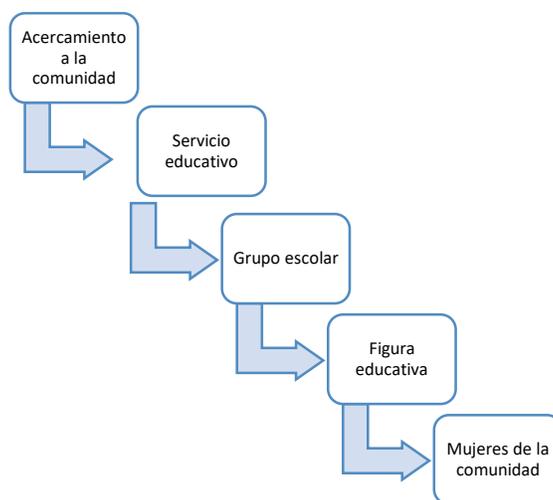
En la escuela, la figura educativa comunitaria pasa la mayor parte del día, y es el lugar en el que no solamente desempeña sus labores docentes, sino que aprovecha para trabajar con las madres de familia sobre aspectos en beneficio de la educación de sus hijas e hijos y del espacio mismo.

A decir de la figura educativa comunitaria, la escuela es el centro de la comunidad. Lugar de reunión y fiesta cuando la hay. A este lugar llegan las autoridades de la presidencia municipal cuando arriban a la localidad a dar información o a prestar un servicio, como las campañas de vacunación y entrega de desayunos. En este espacio se dan cita también las autoridades educativas.

CAPÍTULO VI. METODOLOGÍA

CAPÍTULO VI. METODOLOGÍA

Esquema 6. Contenido de Capítulo VI



Fuente: Elaboración propia

La etnografía escolar como una posibilidad para comprender

En la metodología se hace evidente la perspectiva de la investigación, comprende por tanto las posturas teóricas y las estrategias. Tomando en cuenta las características de la temática a investigar el enfoque cualitativo es el más pertinente y dentro del mismo la etnografía escolar posibilitará el análisis de las prácticas educativas dentro de los servicios comunitarios.

Ya que para la investigación que se llevó a cabo se consideró a los individuos en sus correspondientes contextos y procesos tomándolos como una realidad compleja y total, es importante asumir la subjetividad que implica la presencia del investigador, pues están involucradas sus creencias y preconcepciones por lo que es preciso destacar el diálogo entre los actores, pues del mismo derivaron las interpretaciones correspondientes.

La intención es evitar la estandarización, riesgo que se corre cuando lo que se busca es el establecimiento de verdades; el propósito es profundizar en las particularidades y la diversidad en las relaciones sociales y la construcción de conocimiento, por ello se consideraron los objetivos de la etnografía escolar en cuanto a la descripción de contextos y su posterior interpretación para poder comprenderlos.

Si bien la etnografía escolar se enfoca en el contexto específico de la escuela, en cuanto a la investigación realizada se consideraron aquellos espacios en los que es posible observar la construcción de conocimiento, como la comunidad misma y los contextos generados en ella que se encuentran relacionados con las actividades cotidianas. La etnografía escolar adquirió un carácter más amplio pues se convirtió en una herramienta que permitió el acceso a realidades diversas que tienen como característica la de fungir como espacios educativos.

Parte central de la investigación se enfocó en identificar las relaciones sociales y de construcción de conocimiento que se llevan a cabo en el aula sin embargo, incluso en este espacio se tomaron en cuenta la influencia que ejercen la cultura de la comunidad, la familia y las condiciones socioeconómicas.

La etnografía escolar tiene algunas características que por sí mismas representaron una gran ventaja para la investigación, a saber:

- Las estrategias que utiliza brindan datos fenomenológicos, es decir, la representación de la realidad que tienen los participantes investigados.
- Dentro de la etnografía escolar se hace uso de la observación participante lo que posibilita la obtención de datos empíricos.
- La investigación etnográfica busca la construcción de fenómenos globales dentro de sus contextos específicos, de estas construcciones se podrán analizar las relaciones complejas y creencias.

Desde esta perspectiva es importante la participación prolongada del investigador dentro del contexto, esta participación es siempre una ventaja pues permite construir relaciones cercanas que proporcionan no solamente datos confiables sino

datos que puedan ser comprendidos por el investigador para su análisis, de ahí la necesidad e importancia de la convivencia por periodos prolongados que posibiliten la comprensión de las interacciones que se dan dentro del contexto estudiado.

Ya que la presencia del investigador en el contexto es de suma importancia, la observación participante juega un papel central. Álvarez (2008), menciona que el investigador es un nativo marginal, si bien no es parte del grupo al que estudia, debe de integrarse lo más posible para que la investigación se lleve a cabo de la manera más adecuada. Por ello, el investigador ha de permanecer en dos realidades simultáneas, la participación en el contexto y la investigación. Dentro de la realidad en papel de participante ha de buscar interferir lo menos posible en las relaciones y forma de vida de los participantes investigados, por otro lado en la realidad de la investigación se debe de asumir que es necesario interponer distancia con lo observado, pues el investigador no ha de perder de vista a pesar de ser parte del contexto no deja de ser un nativo marginal.

La construcción de conocimiento es un proceso complejo que involucra diversos elementos y esto se hace evidente si se consideran los saberes comunitarios y ambientales cruzados por la realidad escolar, la etnografía escolar proporciona la descripción reflexiva con carácter holista, esto supone que el investigador pueda relacionar entre sí a la mayor cantidad de elementos del contexto investigado como los individuos, el entorno socioeconómico, simbólico, físico, los grupos, las organizaciones y más, todo ello de manera holística.

Lo anterior permite al investigador la producción de una descripción que comprenda las estructuras de significación relacionadas con el contexto observado, es importante señalar que la descripción mencionada ha de contener lo que para el investigador es más significativo, aquellas observaciones que den cuenta de las relaciones que contextualicen las dinámicas culturales y permitan conocer la realidad estudiada. En relación con lo anterior Serra (2004) menciona que ha de integrarse el estudio de los problemas en el contexto general en el que estos son producidos.

La función del investigador en la etnografía escolar

Se ha mencionado en párrafos anteriores sobre el papel que el investigador juega en la etnografía escolar y es posible asegurar que el investigador es el principal instrumento de investigación ya que es quien define la temática a investigar, establece las relaciones con los participantes, lleva a cabo las interpretaciones derivadas de las observaciones, selecciona la perspectiva de la investigación y propicia el acceso al campo.

Sanmartín (2000) define al investigador como un reconstructor de la realidad, esta función exige por sobre todo paciencia, dedicación y una reflexión crítica de lo observado. De entre las características con las que debe contar el investigador que hace etnografía escolar hay dos que hacen referencia a las realidades en las que está inmerso: el extrañamiento, que fue acuñado por Malinowsky y que hace referencia al desarraigo y abandono de los espacios habitualmente frecuentados por el investigador y al hecho de afrontar una situación desconocida que además ha de ser estudiada. El extrañamiento ubica al investigador en un lugar que le permitirá fortalecer la capacidad de asombro en cuanto a la observación realizada, en el caso de la investigación dentro de espacios educativos es particularmente significativa ya que las relaciones dentro de estos espacios brindan información relevante. Una de las dificultades de observar espacios educativos, particularmente escolares es que se corre el riesgo de dar por hecho procesos dentro de las relaciones en dichos espacios, el riesgo en este sentido se encuentra en dejar de lado aspectos importantes pues al haber sido estudiante el investigador puede obviar muchas cosas y no reparar en ellas para fortalecer la investigación.

La segunda característica es la de ser uno más del grupo, el término de nativo marginal cobra sentido en este momento, pues como se mencionó anteriormente el investigador permanece en dos realidades al mismo tiempo, de su habilidad para ello depende el éxito de la investigación.

Pertinencia de la etnografía escolar y el socioconstructivismo en el tema de investigación

Serra (2004) menciona que la etnografía escolar es útil para la comprensión intercultural y el análisis de los procesos educativos ya que la relación de estos últimos con las instituciones interculturales es profunda. La etnografía escolar permitirá el análisis de las representaciones sociales, sean estas escritas u orales ya que estas representan el entramado escolar y en cuanto a otros espacios la dinámica educativa.

Esta perspectiva posibilitó la comprensión y visibilización de las diversas verdades dentro de la realidad escolar y educativa además de cuestionar de manera crítica el discurso escolar hegemónico y sus respectivas reproducciones en cuanto a desigualdad que se legitiman en lo cotidiano en los diferentes espacios.

Por lo anterior y de acuerdo a las características del tema de investigación, la etnografía escolar se enfocó en clarificar las lógicas discursivas y aquellos vacíos que existen en la supuesta racionalidad que permea la cultura escolar.

Ya que lo que se realizó fue un acercamiento al proceso de construcción de conocimiento tanto en el espacio escolar como en el espacio educativo, la metodología socioconstructivista es ideal ya que el investigador es quien lleva a cabo la interpretación de las construcciones que realizan los participantes sin embargo, la parte medular, es el hecho de que estas interpretaciones se discuten con los informantes con el fin de, por medio de un diálogo y consenso, llegar a una transformación de las construcciones mencionadas, dicha transformación busca construcciones nuevas que proporcionen información más rica.

Desde esta metodología la realidad es entendida como una construcción social en la que se encuentra inmersa la subjetividad de los participantes, pretende en esta lógica tener un acercamiento holístico a los fenómenos haciendo uso de información diversa para lograr la comprensión de la realidad particular. Es importante señalar que para lograr una comprensión de la realidad investigada fue preciso aceptar la existencia de ambigüedad en ella; retomando a Lincoln y Guba (Guba y Lincoln,

apud Wiesenfeld, 2001: 129), La realidad puede concebirse como una construcción mental que no puede separarse de las entidades tangibles, son los significados sin embargo, los que dan sentido a estas entidades, por ello las realidades son construcciones que se realizan en la interacción social.

Así, el investigador desde esta metodología ha de proponer la modificación en cuanto a la deconstrucción de los discursos hegemónicos, brindando espacios a quienes no tienen la posibilidad de ser escuchados. Otra de las ventajas de esta metodología es el hecho de que se considera que el investigador cuenta con un conjunto de herramientas, mismas que se comparten con los participantes a la vez que toma de estos, herramientas que conforman parte de su cotidianidad.

Instrumentos y herramientas

En cuanto a las herramientas, el diario de campo permitió organizar la información recuperada en los diversos espacios, sobre todo lo acontecido en el aula como parte de la dinámica escolar (Martínez, 2007).

Es preciso ser conscientes de los alcances de la etnografía escolar y el socioconstructivismo, es necesario considerar que la elección misma de la metodología determina en cierta medida el objeto de estudio y la realidad investigada (Gutiérrez y Delgado, 1999). De este modo las limitaciones se encuentran presentes sobre todo aquellas relacionadas a la construcción de generalizaciones teóricas.

Si bien hay autores que aseguran que en una investigación cualitativa la información es filtrada con base en el criterio del investigador y por ende los resultados son subjetivos, es menester asumir que la reflexión sobre el trabajo realizado ha de ser continua y rigurosa en búsqueda de alcanzar una subjetividad disciplinada como lo menciona Bisquerra (1989).

De acuerdo al enfoque y metodología planteados, el grupo focal resultó adecuado, ya que permitió la recopilación de información por medio de la interacción de un grupo sobre determinado tema, lo que fue útil en el sentido de que posibilitó centrarse en el tópico de interés.

De acuerdo a Krueger (1991), un grupo focal puede definirse como una discusión que ha sido diseñada cuidadosamente y con la que se pretende recuperar las percepciones de los integrantes de determinado colectivo en cuanto a un punto de interés. Al obtener los comentarios de los participantes es posible evaluarlos, lo que proporcionará al investigador un entendimiento en cuanto a las percepciones, motivaciones, sentimientos y actitudes que se expresen (Edmunds, 1999).

Un grupo focal se encuentra conformado por un conjunto de personas que fungen como informantes en cuanto a un tema propuesto por el investigador, quien además coordina los procesos de interacción y discusión dentro de un espacio y tiempo determinado (Bertoldi, 2006).

Los grupos focales estuvieron conformados por mujeres de la comunidad, estudiantes del servicio educativo comunitario y figuras educativas. Para los grupos focales se consideraron dimensiones de análisis que se encuentran relacionadas con los objetivos de la investigación, relacionando cada una de las preguntas con una dimensión de estudio.

- Dimensión social: modelo de relación con los otros ya sea en el ámbito comunitario o profesional.
- Dimensión ambiental: prácticas relacionadas con el medio ambiente, agentes que se vinculan con el medio ambiente, problemas ambientales.
- Considerando los objetivos de la investigación y las dimensiones definidas se llevaron a cabo grupos focales con las siguientes poblaciones:
- Mujeres habitantes de la localidad que desarrollan actividades tradicionales con el medio ambiente.
- Figuras educativas encargadas de realizar las actividades docentes.
- Estudiantes de la primaria comunitaria.

La organización de las preguntas se determinó con base en los siguientes apartados:

- Datos personales
- Percepciones personales sobre el medio ambiente
- Descripción de actividades relacionadas con el medio ambiente
- Descripción de prácticas educativas relacionadas con el medio ambiente
- Valoraciones personales libres

Por medio de estos apartados de preguntas se busca obtener una visión sobre la experiencia, ya sea como habitante de la comunidad, como figura educativa o estudiante de nivel básico.

Para el grupo focal de figuras educativas se elaboraron dos cuestionarios de preguntas abiertas para la recuperación de información sobre los siguientes aspectos:

Cuestionario 1

- Prácticas ambientales en la formación
- Reconocimiento de saberes de la comunidad

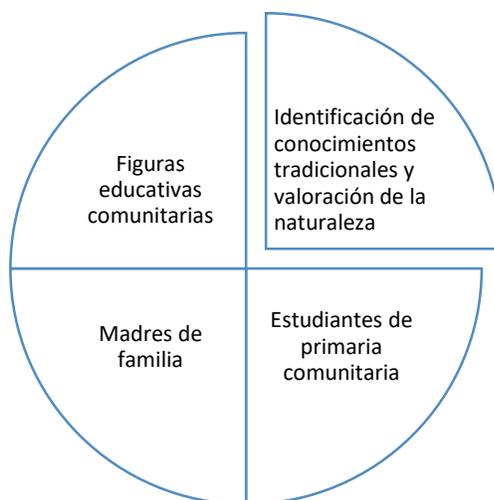
Cuestionario 2

- Acompañamiento en cuanto a contenidos u orientaciones sobre prácticas ambientales durante la visita a comunidad.
- Acompañamiento en cuanto a contenidos u orientaciones sobre reconocimiento de saberes durante la visita a comunidad.

CAPÍTULO VII. HALLAZGOS

CAPÍTULO VII. HALLAZGOS

Esquema 7. Contenido de Capítulo VII



Fuente: Elaboración propia

Características y prácticas educativas en el servicio educativo comunitario

Prácticas educativas en aula sobre temáticas ambientales

Durante el trabajo de campo fue posible identificar las estrategias empleadas por la figura educativa para el abordaje de temáticas ambientales como parte de las actividades educativas. Las estrategias empleadas fueron las siguientes:

Uso de libros de texto

- Mención del medio natural inmediato y prácticas cotidianas
- Plantación de árboles (Extracurricular)
- Elaboración de diversos productos con recursos del entorno (Extracurricular)
- Utilización de láminas
- Uso de material didáctico alusivo al medio ambiente: lotería ecológica, Mi vida en la comunidad

Las estrategias utilizadas responden a objetivos diversos, el principal en este caso es el de cumplir con el programa establecido, sin embargo, se evidenció el interés por generar una consciencia ambiental e incorporar las prácticas comunitarias. El tiempo que se le dedica a las actividades que tienen relación con el medio ambiente es poco en comparación de las actividades relacionadas con las áreas de matemáticas y español por lo que las estrategias que aportan los libros de texto y los planes oficiales para abordar temas ambientales no son suficientes.

La temática ambiental por tanto, no es prioritaria respecto a otras áreas. La figura educativa se enfoca en el fortalecimiento del área de español y matemáticas, ya que son evaluadas en las pruebas estandarizadas de carácter nacional y de manera indirecta se evalúa con ello el desempeño de la figura educativa, lo que influye en su permanencia en la comunidad, en el caso de que quisiera prestar un servicio social otro ciclo escolar para aumentar el beneficio de la beca para sus estudios.

En el área de ciencias por otra parte, que es el espacio curricular en el que se abordan las temáticas ambientales, se enfoca en la pretensión de generar conocimiento científico, de tal modo que incluso hace uso de los saberes previos de los estudiantes, replanteándolos para llegar al conocimiento científico.

El modelo del CONAFE, indica que las actividades han de ser acordes con el contexto de los estudiantes, partiendo del mismo para que el conocimiento que se construya sea significativo. Es posible advertir entonces, la contradicción del discurso oficial, que plantea el protagonismo de los contextos regionales. Las prácticas educativas han de estar contextualizadas y articuladas con la naturaleza, de no ser así habrá ausencia de compromiso con el medio ambiente (Richard y Contreras, 2013).

Si bien las actividades educativas no se encuentran organizadas por asignaturas, es visible la fragmentación de conocimientos en el aula, ya que la recuperación de los saberes con los que cuentan niñas y niños son utilizados para replantear los saberes que los estudiantes tienen llevándolos a los conceptos científicos, mismos que se explican fuera de contexto, ya que no se considera el sustento de los saberes

previos de niñas y niños lo que repercute en una ruptura en cuanto a las dimensiones que le dan sentido a dichos saberes.

Por otro lado, son las actividades realizadas extracurricularmente las que posibilitan la implementación de acciones que fortalecen el conocimiento y valoración del medio natural. La figura educativa comunitaria, promueve acciones que se llevan a cabo fuera del aula e incluso fuera del horario escolar, como caminatas y juegos al aire libre. Durante estas actividades fue posible identificar cómo el saber científico dialoga con los saberes de la comunidad en espacios cotidianos.

La importancia de la participación activa de la comunidad dentro de las actividades escolares puede generar (en ocasiones lo hace) espacios en los que se puede establecer el diálogo, con el fin de evitar el desplazamiento de saberes y propiciar más bien que las y los estudiantes puedan enriquecer su aprendizaje.

Cuidado del medio ambiente y reconocimiento de saberes de la comunidad en la formación de las figuras educativas comunitaria

Se llevó a cabo la aplicación del cuestionario de preguntas abiertas con dos grupos focales, el primero de ellos conformado por figuras educativas que tenían al menos un año de servicio social en comunidad; el segundo grupo focal estuvo integrado por figuras educativas encargadas de formar a las nuevas figuras por lo que además de contar con experiencia en comunidad tienen experiencia como formadores.

Las respuestas que dieron los integrantes de los grupos focales no tuvieron diferencias significativas por lo que es posible asegurar que existe uniformidad en la formación y los contenidos de la misma, aunque se haya llevado a cabo en diferentes ciclos escolares. A continuación, se integran las respuestas a los cuestionamientos del instrumento de recuperación de información.

Identificación de conocimientos tradicionales y valoración de la naturaleza por parte de las madres de estudiantes del servicio educativo comunitario

El grupo focal realizado con las madres de familia del servicio educativo comunitario permitió identificar los vínculos que tienen las mujeres con los ciclos de la naturaleza y la relación con los animales y plantas del entorno, sean estos silvestres o domésticos, lo anterior da cuenta de una organización que se encuentra integrada a los sistemas naturales, por ejemplo, el respeto para con los animales silvestres como las ranas, a las que no se depreda ni daña de alguna manera, propicia que el ecosistema se mantenga saludable y diverso.

Tabla 3. Respuestas de Figuras Educativas Respecto a su Formación

Contenidos relacionados con el cuidado del medio ambiente	Contenidos relacionados con la identificación de los saberes de la comunidad
Se consideran contenidos ambientales en la formación en el sentido de propiciar el liderazgo de las figuras educativas en la gestión y puesta en marcha de proyectos comunitarios.	Se habilita a las figuras educativas en el uso de instrumentos de corte etnográfico para recopilación de información como la observación y la entrevista, todo ello con el fin de acercarse a la realidad comunitaria.
Se llevan a cabo acciones específicas como los proyectos comunitarios, en los que los habitantes de la localidad participan en actividades para la mejora de las condiciones de su comunidad, en su mayoría el interés versa en cuanto al cuidado del medio ambiente.	Durante la estancia en comunidad se realizan acciones específicas que tienen la intención de tomar en cuenta los saberes de la localidad e incorporarlos en la práctica educativa, los ancianos de la comunidad son invitados a las sesiones en aula para que compartan sus saberes.

Fuente: Elaboración propia con base en grupos focales realizados

La distribución de actividades se encuentra bien definida dentro de las familias como lo muestra el siguiente cuadro.

Tabla 4. Distribución de Actividades por Género

Niñas y niños	Mujeres	Hombres
Acudir a la escuela	Preparar los alimentos	Preparar terreno de cultivo
Alimentar a los animales de corral	Cuidar de las hijas e hijos	Sembrar
Acarrear leña	Acarrear leña	Cosechar
Acarrear agua	Acarrear agua	Acarrear leña
Pastorear	Lavar ropa	Acarrear agua
Lavar ropa (niñas)	Preparar terreno de cultivo	
	Sembrar	
	Cosechar	
	Pastorear	
	Cuidar de la salud de la familia	
	Atender asuntos de la escuela	

Fuente: Elaboración propia con base en grupo focal realizado.

Como puede observarse las mujeres tienen bajo su responsabilidad un mayor número de actividades, mismas que se incrementan cuando su pareja (en caso de tenerla) emigra en busca de empleo a poblaciones más grandes o a Estados Unidos.

El hecho de reconocimiento sus propios saberes permite la revaloración de diversos aspectos como el cuidado, valoración, mantenimiento y conservación de la biodiversidad local. Con base en el grupo focal fue posible la identificación de una diversidad de prácticas en las que se hace evidente la presencia de los saberes tradicionales:

- La salud
- La agricultura
- La alimentación
- La construcción

Los procesos por medio de los cuales los saberes se construyen y en los que se manifiestan son diversos, pudiéndose identificar los siguientes:

Reconocimiento de los relatos y formas en las que los mayores enseñan a las generaciones jóvenes a hacer las cosas en la práctica y cotidianidad. Aprender a hacer, haciendo.

Identificación de la diversidad de plantas y animales, lo que se manifiesta en el trabajo en la milpa, la preparación de los alimentos y en beneficio de la salud.

Observación de los procesos naturales como las estaciones del año y los fenómenos meteorológicos. La observación del comportamiento de animales y plantas también les permite obtener información valiosa para la toma de decisiones diversas.

Identificación de los límites de la milpa y casa como una forma de establecer una convivencia pacífica con los otros habitantes de la comunidad.

El diálogo con las mujeres brindó la posibilidad de reconocer algunas problemáticas ambientales.

Tabla 5. Problemáticas Identificadas por las Madres de Familia

Problemática identificada
Se talan muchos árboles para producir carbón y no solo árboles enfermos o muertos.
Se quema la basura al aire libre.
Se usan detergentes y jabones en el río
Hay mucho polvo que se levanta cuando hace aire

Fuente: Elaboración propia con base en grupo focal realizado

Ya que la situación los permitió, las mujeres participantes discutieron y compartieron posibles soluciones a las distintas dificultades identificadas.

Tabla 6. Problemáticas y Soluciones Propuestas por las Madres de Familia

Problemática identificada	Propuesta de solución
Se talan muchos árboles para producir carbón y no solo árboles enfermos o muertos.	Sembrar más árboles y usar para los hornos únicamente árboles enfermos o muertos.
Se quema la basura al aire libre.	Pedir a presidencia municipal que el servicio del camión de la basura sea constante.
Se usan detergentes y jabones en el río	Organizar nuevamente grupos de personas para mantener el río limpio.
Hay mucho polvo que se levanta cuando hace aire.	Sembrar árboles para cubrirse del viento.
La semilla de maíz que se siembra no crece como antes y se tiene que comprar semilla más cara.	Usar semilla criolla.
Ya no se siembran plantas medicinales como antes.	Regresar al uso del huerto familiar para producir alimentos.
Cada vez se comen menos hongos.	Recolectar los hongos cuando es temporada y enseñar a quien no sabe recogerlos para que todas las familias los aprovechen.

Fuente: Elaboración propia con base en grupo focal realizado.

Las mujeres y madres de estudiantes de la primaria comunitaria dieron cuenta de un conocimiento preciso en cuanto a su entorno y las relaciones que en este acontecen, y propusieron con base en sus conocimientos, soluciones pertinentes a los problemas que identificaron. En estas alternativas de solución se puede apreciar la presencia de saberes tradicionales de los que las mujeres son depositarias:

- Uso regulado de elementos del medio natural con el fin de no afectar los ciclos de recuperación del ecosistema: utilización de árboles enfermos o muertos para producir carbón.
- Recurrir a formas de organización comunitarias para generar beneficios colectivos: grupo de personas encargadas de limpiar el río y espacios comunes.
- Fortalecimiento de autonomía alimentaria: recuperación de maíz nativo, implementación de huerto familiar.
- Revitalización de conocimientos tradicionales: práctica de consumo de hongos y transmisión de dicho saber.
- Prácticas tradicionales de salud: implementación de huerto familiar.

Al identificar los saberes de los que las mujeres hacen uso, se evidencia que estos son diversos y que cambian de manera constante, se identificaron dos tipos de conocimientos que se ponen en juego en la dinámica de la comunidad: saberes antiguos y saberes en los que se combina lo tradicional con elementos modernos.

Los saberes antiguos se encuentran presentes en las mujeres de mayor edad, son ellas las que les brindan movilidad y garantizan su permanencia, en determinado momento son estas mujeres quienes transmiten los saberes a mujeres más jóvenes. Los saberes antiguos se relacionan con las prácticas de salud y alimentación principalmente.

Aquellos saberes que incorporan elementos actuales para su ejecución, están relacionados con actividades agrícolas, como el uso de maquinaria para barbechar o sembrar e incluso para cosechar, los elementos que se integran a estas prácticas no las modifican en lo profundo ya que únicamente se utilizan para facilitar ciertas etapas de determinados procesos.

Identificación de conocimientos tradicionales y valoración de la naturaleza por parte de estudiantes de primaria comunitaria

La identificación de los conocimientos de las niñas y niños en cuanto a la naturaleza implica también el reconocimiento del origen de estos saberes, es decir, cómo fueron adquiridos y quién o quiénes acompañaron en este proceso. La obtención de información se llevó a cabo por medio de grupo focal, actividad en aula, observación en aula y en caminatas de reconocimiento en la comunidad.

Las niñas y niños consideran que el medio ambiente es lo que les rodea y mencionaron a las plantas, animales, la tierra, el viento, el sol y el bosque. En cuanto a la distribución de actividades en la comunidad, las respuestas de las niñas y niños coinciden con las respuestas que dieron las mujeres:

Tabla 7. Distribución de Actividades Identificadas por Niñas y Niños de Primaria Comunitaria

¿Qué actividades realizan en tu comunidad?	¿Qué actividades realizan las mujeres?	¿Qué actividades realizan los hombres?	¿Qué actividades realizan las niñas y los niños?
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en la milpa • Hacer carbón • Hacer de comer • Ir a la escuela • Lavar la ropa • Jugar 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer de comer • Hacer carbón • Lavar ropa • Pastorear • Trabajar en la milpa • Ir por leña 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer carbón • Trabajar en la milpa 	<ul style="list-style-type: none"> • Ir a la escuela • Pastorear • Dar de comer a los animales • Las niñas lavan la ropa • Ir por leña

Fuente: Elaboración propia con base en grupo focal realizado

En el recorrido por la comunidad pudo identificarse el conocimiento que las niñas y los niños tienen de los elementos que se encuentran en el medio natural, las niñas, sin embargo, demostraron un conocimiento mayor que los niños no solamente en cuanto a los elementos reconocidos sino también a la manera en la que las personas se relacionan con los mismos, también fueron capaces de mencionar la manera en la que aprendieron lo anterior.

La siguiente tabla da cuenta de esta diferencia, así como del conocimiento que tienen niñas y niños del medio en el que se encuentran. Se determinó hacer la diferenciación entre niños y niñas ya que el conocimiento de unos y otras no es uniforme.

Tabla 8. Identificación de animales domésticos y silvestres por parte de las niñas de primaria comunitaria

Niñas					
¿Qué animales hay en la comunidad?	¿Para que los utilizan?	¿Cómo lo aprendiste?	¿Qué animales hay en el monte?	¿Para que los utilizan?	¿Cómo lo aprendiste?
Gallina Pato Guajolote	Comer, comer sus huevos, curar.	Mi mamá me enseñó, mi abuelita	Ardilla Conejo Rana Sapo Venado	Se come Se come Pide la lluvia Pide la lluvia Se come, siembra árboles Curar	
Borrego	Comer, para vender, vender lana	Mi mamá me enseñó, mi abuelita	Víbora Zorrillo Tlacuache Zorro Coyote Animal Armadillo	Se come, curar Se come Se come	Mi mamá me enseñó, mi abuelita
Caballo Burro	Trabajar, montar	Mi abuelito y mi papá me enseñó	Caracol Mariposa Catarina		
Paloma	Comer	Mi mamá me enseñó, mi abuelita	Zopilote	Come animales muertos	
Perro	Jugar, cuida la casa, acompaña	Mi mamá me enseñó	Tecolote	Come ratones	
Gato	Cuida de alacranes y víboras, come ratones, jugar, acompaña	Mi mamá me enseñó, mi abuelita	Pez	Limpia el arroyo	
Ratón					
Vaca	Da leche, se come				

Fuente: Elaboración propia con base en práctica caminatoria en comunidad

Tabla 9. Identificación de Animales Domésticos y Silvestres por Parte de los Niños de Primaria Comunitaria

Niños					
¿Qué animales hay en la comunidad?	¿Para que los utilizan?	¿Cómo lo aprendiste?	¿Qué animales hay en el monte?	¿Para que los utilizan?	¿Cómo lo aprendiste?
Gallina Guajolote	Comer, comer sus huevos	Mi abuelita me enseñó	Ardilla Conejo Rana Venado	Se come Se come	Mi mamá me enseñó
Borrego	Comer, para vender	Mi abuelita me enseñó	Víbora Zorrillo Tlacuache Zorro	Se come Se come	
Caballo Burro	Montar	Mi papá me enseñó	Coyote Animal Armadillo	Se come	
Perro	Cuida la casa	Mi mamá me enseñó, mi abuelita			
Gato	Come ratones	Mi mamá me enseñó			
Vaca	Da leche, se come				

Fuente: Elaboración propia con base en práctica caminatoria en comunidad.

La información anterior da cuenta del grado de conocimiento que tienen niñas y niños respectivamente, las niñas no solamente dan cuenta de una mayor cantidad de animales reconocidos, además, identifican el papel que juegan en su relación con los humanos y con la misma naturaleza, como en el caso de las ranas y sapos que fungen como pedidores de lluvia, o del venado, que de acuerdo a los conocimientos de la gente de la comunidad siembran arboles por donde pisan, en este sentido comentan:

Mi abuela me contó que los venados andan en el monte y por donde pasan nacen arbolitos. (Adilene, 2019).

A las ranas no hay que matarlas, ellas cantan para que llueva, si les hacemos algo no volverá a llover. (Gabriela, 2019).

El conocimiento de los niños se dirige más a lo utilitario, reconocen una menor cantidad de animales y los relacionan con usos de consumo únicamente, en este sentido, la naturaleza es más un recurso.

La recuperación de los conocimientos de niñas y niños en cuanto a plantas es similar al saber que tienen respecto a los animales. Las niñas muestran un conocimiento mayor y más profundo.

Tabla 10. Identificación de plantas domésticas y silvestres por parte de las niñas de primaria comunitaria

Niñas					
¿Qué plantas hay en la comunidad?	¿Para que los utilizan?	¿Cómo lo aprendiste?	¿Qué siembran en la comunidad?	¿Para qué se utilizan?	¿Cómo lo aprendiste?
Maíz Ruda Yerbabuena Ocote Encino Rosa Calabaza Jitomate Chilacayote Hongo Escobetilla Margarita Maguey Árbol de manzana	Comer Tomar té, curar Tomar té, curar Leña Leña Para casa Comer Comer Comer Comer Barrer Para casa Comer sus flores Hacer pulque Comer	Mi mamá me enseñó, mi abuelita	Maíz Ruda Yerbabuena Rosa Calabaza Jitomate Chilacayote Frijol Maguey	Comer Tomar té, curar Tomar té, curar Para casa Comer Comer Comer Aguamiel, pulque, curar	Mi mamá me enseñó, mi abuelita

Fuente: Elaboración propia con base en práctica caminatoria en comunidad.

Tabla 11. Identificación de Plantas Domésticas y Silvestres por Parte de las Niños de Primaria Comunitaria

Niños					
¿Qué plantas hay en la comunidad?	¿Para que los utilizan?	¿Cómo lo aprendiste?	¿Qué siembran en la comunidad?	¿Para qué se utilizan?	¿Cómo lo aprendiste?
Maíz Encino Calabaza Jitomate Chilacayote Hongo	Comer Leña Comer Comer Comer Comer	Mi mamá me enseñó	Maíz Calabaza Jitomate Chilacayote	Comer Comer Comer Comer	Mi mamá me enseñó

Fuente: Elaboración propia con base en práctica caminatoria en comunidad

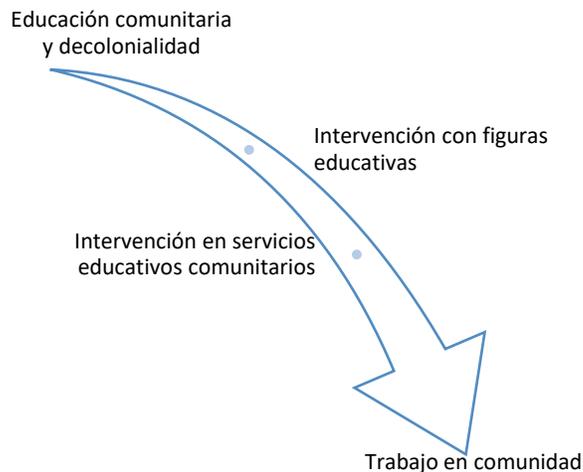
Las niñas y niños poseen conocimientos relacionados con el medio natural, estos, como puede observarse, son adquiridos principalmente de la familia, mayormente de madres y abuelas.

Es necesario mencionar que fue durante los recorridos por la comunidad, en el caso de niñas y niños, que compartieron más ideas en comparación con la actividad en el aula y el grupo focal. Algo similar sucedió con las mujeres madres de estudiantes de la primaria comunitaria, ya que fue en los espacios comunes de la localidad como el camino o la tienda, en la que compartieron la mayor cantidad de información.

CONSIDERACIONES FINALES Y PROPUESTAS

CONSIDERACIONES FINALES Y PROPUESTAS

Esquema 8. Contenido de Capítulo VIII



Fuente: Elaboración propia

Género y conocimientos

Los conocimientos con los que cuentan los habitantes de la localidad de San Antonio el Llano son vastos en cuanto a la relación que tienen con el medio natural, sin embargo, estos conocimientos no son homogéneos, ya que el género impone una diferencia en cuanto a la profundidad y variedad de los mismos.

Las estudiantes de primaria de San Antonio el Llano reconocen haber adquirido los conocimientos que tienen sobre la naturaleza, de sus madres y abuelas. Es posible afirmar que existe una educación que desde lo informal diferencia lo que han de aprender las personas de acuerdo a su género. Esta educación determinará la forma en la que las personas, sean hombres o mujeres se relacionarán con la naturaleza y por supuesto, lo que sabrán de ella.

Las personas de San Antonio el Llano se encuentran relacionadas de manera profunda con la naturaleza. A lo largo de la investigación fue evidente que las niñas no solamente poseen una mayor cantidad de conocimientos que los niños, sino que estos conocimientos también son más profundos ya que les permiten comprender los procesos naturales y actuar en consecuencia. La transmisión de conocimientos que poseen las niñas, acontece en la relación entre mujeres de diferentes generaciones que comparten espacios sociales específicos, como el acto de preparación de los alimentos, desde que estos se transforman hasta que se preparan en la cocina, o las actividades domésticas que se les atribuyen a las niñas debido a su género, como el lavado de la ropa en el arroyo o el pastoreo de borregos y cabras.

La circulación de los saberes sucede entre abuelas y madres principalmente pero no de manera exclusiva, ya que en la escuela las niñas tienen posibilidad de compartir conocimientos, por lo que los saberes compartidos rebasan los vínculos intergeneracionales y en algunos casos de género, pues en el espacio escolar los niños y niñas realizan las mismas actividades, lo que posibilita el intercambio.

Los saberes que poseen niñas y niños privilegian de alguna manera la forma en la que se construye su relación con la naturaleza. Los niños, como se ha mencionado, poseen saberes que se adscriben a lo utilitario, al trabajo específico con la tierra, así, los animales de los que se ayudan para las labores son tomados como meras herramientas. Las niñas por su parte reconocen una mayor cantidad de elementos naturales y la manera en la que se utilizan, sin embargo, en el caso de animales más cercanos a lo doméstico como perros o gatos reconocen un papel que los niños no mencionaron al identificar a estos animales: el de la compañía y el juego. Es posible aventurar la afirmación de que las niñas tienen una visión menos antropocéntrica en cuanto a la relación con los otros seres vivos, ya que si bien reconocen los beneficios que brindan en cuanto a una función específica que resulte útil, también reconocen que juegan y acompañan, lo que los posiciona en otro espacio en cuanto a la relación con ellas.

Esta diferencia en cuanto a la construcción de saberes de acuerdo al género implica también ciertas responsabilidades que no se deben pasar por alto. La información recuperada permite identificar la cantidad de tareas que realizan las mujeres por sobre los hombres. Estas actividades se realizan durante todo el día, incluso cuando la jornada laboral de los varones ya ha terminado. El cuidado de los otros, la procuración de su salud y la asistencia en cuanto a preparación de los alimentos, siguen siendo responsabilidad exclusiva de las mujeres. Los conocimientos asociados a las actividades mencionadas se adquieren desde la niñez. Por ello es fácil notar la diferencia en cuanto a la cantidad de responsabilidades entre niñas y niños. Incluso en la escuela las niñas realizan más actividades relacionadas con el bien común o con el cuidado de los demás.

Sin duda la construcción de saberes está cruzada por el género de manera profunda. El poseer ciertos conocimientos coloca a las personas en determinados espacios sociales con su inherente carga de responsabilidades, movilidad y desigualdad.

Caminar en la comunidad: una práctica pedagógica

El conocimiento se construye en múltiples espacios, la escuela es uno de los más obvios, sin embargo, el acto educativo no está limitado a la misma. Las niñas y niños del servicio educativo comunitario de San Antonio el Llano, así como sus madres, compartieron su visión del mundo, los saberes con los que cuentan y la forma en la que los adquirieron. Si bien el aula fue en un primer momento el lugar en el que se estableció el diálogo tanto con los uno como con las otras, no fue hasta que se realizó un recorrido por la comunidad que las palabras fluyeron.

La práctica del caminar por los lugares conocidos y propios: la vereda que lleva a la escuela, el camino principal por el que se entra a la comunidad y que la cruza como columna vertebral, los senderos que se dirigen al río. Es por sí misma un acto presente en la comunidad ligado profundamente a la supervivencia. Se camina para pastorear, se camina para dirigirse a los hornos en los que se fabrica carbón, hornos que están en medio del bosque. Se camina para trabajar en la milpa y también para salir de la localidad. Caminar es también un acto de conocimiento, de intercambio del mismo.

La intención de la práctica caminatoria, fue, en un primer momento, identificar el conocimiento del medio que poseen tanto las niñas y niños del servicio educativo como sus madres. Esta actividad rebasó las expectativas y se convirtió en el espacio de intercambio más significativo de toda la investigación. Tanto las y los niños como sus madres compartieron saberes de los que no habían hecho mención en los grupos focales que se llevaron a cabo en la escuela.

Es posible asegurar que si bien la escuela es el espacio formal en el que acontece el proceso enseñanza aprendizaje, la comunidad por sí misma es un espacio educativo en el que las personas interactúan entre ellas y con el medio natural convirtiéndose en agentes pedagógicos; las experiencias y conocimientos se comparten en la colectividad y de manera intergeneracional.

Las dinámicas relacionales que se establecen en los participantes de la experiencia del recorrido están basadas en el diálogo y es durante dicho recorrido que se juega,

se reconoce a la otra o al otro y en su caso se llega a consensos encaminados a lograr metas en común.

El recorrido en comunidad posibilita el autoconocimiento y la representación individual y colectiva. Se construye una interacción profunda con el territorio, del que no se es un elemento ajeno y sí parte esencial del mismo.

La caminata arrojó resultados muy importantes en cuanto a la presente investigación y permite vislumbrar la necesidad de implementar prácticas educativas desde una perspectiva decolonial y de género, que puedan transgredir el espacio áulico y reconozcan a la comunidad y a sus interacciones como posibiliten tanto el reconocimiento de los saberes, propios y ajenos como la construcción de los mismos.

Educación comunitaria y descolonialidad: una posibilidad

Una de las características en cuanto a la historia de América Latina, es la apuesta por un modelo de pensamiento pedagógico emancipador, si bien los diversos procesos de independencia de los diferentes países resolvieron esto en función de los aspectos jurídicos y en sus políticas, esto no significó un verdadero proceso de emancipación, así, el Estado liberado no es más que una forma distinta de la dependencia, ya que los sistemas educativos buscaron acercar a la población a la cultura ilustrada invariablemente en detrimento de la cultura propia.

El surgimiento de los Estados Nación, se caracterizó por el fortalecimiento de la hegemonía en la educación, desde la mirada decolonial la apuesta es buscar la posibilidad de cuestionar la distribución colonial del saber por medio de prácticas educativas que incorporen elementos decolonizadores.

La mirada decolonial, como alternativa a los discursos y prácticas hegemónicas, busca la desarticulación de los patrones de poder que se encuentran basados en la noción de raza y cuyo funcionamiento depende del capital como organizador de las estructuras dominantes (Quijano, 2015).

El paradigma de la modernidad concibe al conocimiento como producto exclusivo de la ciencia occidental, esta posición deja a los conocimientos construidos por los grupos no occidentales en un lugar de deslegitimación y subalternidad. El conocimiento científico es desde el que se valida a los otros conocimientos, aquellos que se construyen desde otras lógicas que no se rigen por los preceptos de la ciencia (Sousa, 2006).

Las prácticas educativas son políticas, las formas en las que se construye la pedagogía y la educación en los diversos contextos, están articuladas con el poder y se afirman en una idea precisa de lo que deben ser los sujetos involucrados, tanto el educador, como los educandos, y se busca la modificación, primero de sí mismos

y luego de sus contextos, lo que perpetúa una realidad social única y dada (Dussel, 2000).

Con base en la afirmación de que las prácticas educativas son políticas, se puede asegurar que las prácticas políticas son a su vez, educativas, ya que es por medio de ellas que se reproducen y legitiman determinados valores e incluso se modifican las relaciones de poder de la sociedad (Freire, 2001). La idea de una educación neutral, es un desacierto, la educación, de acuerdo a Freire es progresista o conservadora, y es posible afirmar en este sentido, que busca la dominación o la emancipación.

Si se quiere aventurar la propuesta de una educación decolonial, es ejercicio obligado el de la reflexión situada, ya que permitirá identificar en qué lugar se encuentra determinada práctica y modelo educativo, tener claridad a qué tipo de acciones educativas se quiere analizar, cuál es el proyecto político en el que están inscritas, cuál es el proceso de la producción de conocimiento en estas, desde dónde se legitima dicho conocimiento; es cierto que la respuesta a estos puntos es compleja, sin embargo, es útil en el sentido de situar la práctica educativa considerando que el saber, como un ejercicio de poder, coloca al conocimiento científico como el único válido.

En este sentido es preciso reconocer que la educación comunitaria se estructura como un proyecto integral, ya que se encuentra sustentada en la articulación de los individuos con la cultura y tiene impacto en las maneras de ser, de pensar, de relacionarse y de sentir.

A diferencia de la pedagogía dominante occidental, la visión comunitaria de la educación se encuentra vinculada profundamente con el desenvolvimiento de la vida de la persona en relación con el pueblo y la familia (Vargas, 2008). De este modo, la educación en la práctica comunitaria, se reformula y genera vínculos entre los participantes adecuándose a las necesidades del contexto particular.

La educación comunitaria, en el caso de México, se opera desde los servicios educativos formales del Estado, sin embargo, cobra sentido en la comunidad y se

desarrolla en la misma bajo la forma de ayuda mutua entre las familias y el respeto a las leyes internas de la localidad. Para la mejor comprensión del modelo educativo comunitario es preciso revisarlo desde sus dimensiones: práctica, comunalidad y situacionalidad, mismas que se encuentran articuladas y que dan cuenta del proceso de generación de conocimiento desde este tipo de educación.

Comunalidad

Esta dimensión de la educación comunitaria hace referencia a la búsqueda de atención en cuanto a los problemas de la comunidad sobre los valores individualistas que caracterizan la pedagogía occidental. Esta dimensión comprende los diversos elementos internos de organización en cuanto a las instituciones y comportamientos (Martínez, 2013). La Comunalidad implica la participación en el escenario público, en el trabajo comunitario, esta característica de la educación comunitaria es la que representa la fuerza de resistencia ante las presiones del sistema.

La comunalidad hace referencia también al sentido de complementariedad entre los habitantes de la comunidad, los otros seres vivos y no vivos y la naturaleza, es decir, cultura, naturaleza sociedad como elementos de un todo que posibilita la existencia. En este sentido, incluye la organización de la localidad, los sistemas de relación y los lugares de aprendizaje como la familia, la comunidad por sí misma y la escuela.

Esta dimensión de la educación comunitaria, es la que posibilita que la escuela, a pesar de ser una institución del Estado, se convierta en parte de la comunidad, dejando su carácter imperativo de formación humana para asumirse como un espacio desde el que se puede construir tomando como base las relaciones y la complejidad social (Díaz, 2007).

Situacionalidad

La situacionalidad pone en la mesa la necesidad de construir una educación desde la comunidad; la escuela, como elemento de esta propuesta, debe encontrarse relacionada con las aspiraciones comunitarias, las necesidades y los problemas. Esta dimensión permite el cuestionamiento en el sentido de identificar los intereses a los que sirve la educación, por medio de una revisión constante que permita vislumbrar las intencionalidades.

La educación comunitaria, se adscribe a la realidad inmediata y a las necesidades particulares de cada localidad, así como de sus valores, además del vínculo con lo cotidiano, reconociendo el carácter social del acontecer diario y de su característica educativa como acto formador.

Práctica

Esta dimensión de la educación comunitaria se vincula con la forma en la que se aprende y aprehende, se promueve el hacer haciendo como camino educacional. En dirección opuesta a la escuela occidental, los espacios que se proponen en esta educación, no solo no se encuentran restringidos a la escuela, sino que se apropian de la comunidad visibilizando saberes e incorporan el modo de vida de los habitantes como práctica educativa.

La educación práctica rompe con el clasismo didáctico y busca la movilización de los agentes educativos derribando los mitos en torno a ellos, por ejemplo, el docente como poseedor único del conocimiento, el estudiante como depositario de saberes, como recipiente vacío a la espera de ser llenado (Freire, 2002).

La práctica educativa que busque adscribirse a la propuesta de la descolonialidad debe incorporar un ejercicio constante de revisión rigurosa de sí misma, de sus contenidos y significados. Como propuesta emergente se debe valer del diálogo y el debate con diversas perspectivas del saber para poder consolidarse.

Una pedagogía que incorpore prácticas educativas decolonizadoras, ha de ser crítica de sus propias concepciones de lo que es la educación, de la historia, de la teoría hegemónica y tradicional y de sus correspondientes metodologías, contenidos y didácticas.

En un primer momento, la educación comunitaria fue asociada a los procesos e integración de las poblaciones marginadas, fungió como una herramienta de incorporación de grupos históricamente discriminados a la modernización social; posteriormente, este tipo de educación en algunos casos relacionada con la educación popular, se enfocó en la formalización educativa en diversas áreas de conocimiento como los derechos humanos, la educación para la salud, educación de género y otras (Peñuela, 2009).

La educación comunitaria ha sido considerada un campo educativo emergente, que busca acercar la educación formal a las realidades sociales diversas por medio del replanteamiento de los programas y currículum, lo que ha permitido cuestionar al conocimiento formal, abriendo con ello una ventana al diálogo intercultural entre el conocimiento mencionado y el construido en los diversos contextos sociales.

Por ello, se considera necesario el análisis de las prácticas de la educación comunitaria respecto a ciertos ejes:

Posición de las prácticas educativas comunitarias en tanto prácticas emancipadoras

Una educación emancipadora, ha de resignificar todos los elementos que conforman la práctica educativa, como los saberes que se movilizan, los sujetos participantes y las experiencias, la intención es abrir espacios que abonen a la transformación de la realidad social, en este sentido, la educación comunitaria, se materializa en lo servicios educativos comunitarios, que son la estrategia por parte del Estado para llevar educación formal a las comunidades más dispersas y marginadas del país. El currículum que permea las prácticas educativas en estos

espacios, es diferente al de las instituciones educativas que operan en poblaciones más grandes o en el medio urbano, lo que habla del reconocimiento de las particularidades de las localidades en las que se establecen dichos servicios.

Existe una institución descentralizada de la Secretaría de Educación Pública, encargada de la organización de la oferta de educación comunitaria, lo que posibilita la generación de nuevas prácticas educativas constituyendo espacios en los que se produzcan significados diversos de realidades educativas específicas.

Sin embargo, la generación de un pensamiento pedagógico crítico, requiere de ciertas acciones que permitan la articulación de los sujetos en redes que los pongan en contacto tanto a ellos como a los saberes que producen (Peñuela, 2009). La educación comunitaria, se ha enfocado en la puesta en marcha de acciones que buscan la transformación, lo que deriva en esfuerzos focalizados y comprometidos con el contexto pero que en muchos casos carecen de articulación entre ellos.

Si se busca resignificar las prácticas educativas, es preciso considerar el conocimiento construido en las diversas realidades sociales, como un insumo para generar formas alternativas de aprender, de enseñar y producir saber. Esta acción traería consigo la posibilidad de cuestionar la hegemonía del saber.

Cuestionamiento de la posición epistémica

Para poder cuestionar la posición epistémica, es necesario reconocer las características de aquellas epistemes que naturalizan jerarquías propias del eurocentrismo, desde la cuales se legitiman unos saberes en detrimento de otros, teniendo como base el conocimiento científico (Rivera, 2015). El planteamiento de que el conocimiento está deslocalizado y es necesario en todas las regiones del planeta para acceder a la epistemología de la modernidad (Mignolo, 2002), enturbia el reconocimiento de la posición que se ocupa en cuanto a la manera de reconocer e interpretar el mundo.

El conocimiento no solo no se encuentra deslocalizado, sino que es producto de una historia particular, y está articulado a intereses particulares, por lo que no es

universal. Según Catherine Walsh (2003), la búsqueda del conocimiento es una práctica histórica, en la que se encuentran implícitas trayectorias coloniales e imperiales pasadas y presentes.

Al cuestionarse sobre la posición epistémica, la educación comunitaria tendría que descentrarse de las formas de producción de conocimiento hegemónicas históricamente naturalizadas en las prácticas educativas cotidianas, esto implica el cuestionamiento de los principios pedagógicos que rigen su modelo para poder determinar sus características, y cuáles de ellas se encuentran adscritas al proyecto de la modernidad.

La educación hegemónica se caracteriza por la segmentación del conocimiento en cuanto a su estudio y producción, se favorece la enseñanza desde una organización disciplinar. La educación comunitaria por su parte, se encuentra organizada en grandes áreas, reconociéndose con ello, que la construcción de los saberes es integral y que la construcción de unos propicia la generación de otros en diferentes áreas. Esta característica de la educación comunitaria posibilita el descentramiento de la episteme colonial, posicionando a los sujetos como protagonistas en la generación de conocimiento y como elementos clave en la instauración de saberes diferentes a los hegemónicos.

La figura educativa que se encarga de las labores docentes en los servicios educativos comunitarios, resignifica su tarea al insertarse en la comunidad, lleva las acciones más allá de lo laboral, participa de la dinámica comunitaria, lo que le permite modificar su práctica educativa, pues la convivencia con los habitantes de la comunidad le brinda elementos que le llevan a incorporar saberes construidos fuera del espacio educativo en las acciones dentro del aula, y con ello, los legitima.

Estas prácticas, que se alejan de las lógicas de la educación colonial, se colocan como espacios en los que se encuentra vinculada la acción docente con el ámbito social comunitario, lo que lleva la figura educativa a construir pertenencia con la comunidad, moviéndose más allá del lugar que se le asigna formalmente y que lo circunscribe a la escuela. Es lo que desde pensamiento de Freire (1996), se llama politicidad de la educación.

Acercamiento crítico a la historia

La modernidad se ha instaurado exitosamente gracias a una variedad de articulaciones y dispositivos de poder que han concretado su proyecto, la escuela como uno de estos dispositivos, ha sido la encargada de establecer por medio de prácticas formativas los ideales propios de la racionalidad europea como el objetivo a alcanzar. La escuela, propicia una comprensión de la historia articulada a los criterios de la colonialidad, por lo que descalifica la visión de numerosos grupos humanos al validar como única forma de entender el mundo la de Occidente (Dussel, 2000).

La escuela fortalece la comprensión de la historia desde Occidente, dando espacio para la versión de los vencedores por sobre la de los vencidos, la escuela legitima y naturaliza las relaciones de desigualdad que se han construido históricamente desde la colonialidad. La pretensión de un acercamiento a la historia desde una mirada crítica, conlleva el alejamiento consciente de la visión eurocéntrica para dar paso a la comprensión desde otras perspectivas. La escuela ha privilegiado una idea de historia neutra y homogénea, limitada al registro de los hechos y que no busca la vinculación de estos hechos con el presente.

La historia, desde este enfoque, promueve la imposición de categorías que cuentan una sola versión, la universal, lineal, la que desconoce la diversidad y la participación de múltiples actores, experiencias y memorias de grupos que han sido invisibilizados por Occidente.

La historia lineal, aséptica, limita la participación de los colectivos, arrojándolos al olvido, negándoles la posibilidad de trascender (Villoro, 2005). Desde la lógica colonial, la historia de la educación es la historia de los pedagogos europeos, de sistemas de enseñanza que se encaminaron a la búsqueda del ideal civilizatorio, la educación comunitaria no escapa a esto, los contenidos y las formas que se acercan a los estudiantes responden a la necesidad de quienes las plantean, e invariablemente tiene su base en la racionalidad moderna.

A raíz de lo mencionado, es evidente la necesidad de visibilizar la historia local y convertirla en objeto de estudio y campo de análisis, dejar de tomar los sistemas pedagógicos hegemónicos como referente de toda intervención y propuesta educativa, posibilitar un pensamiento crítico (Zemelman, 1998) que permita someter las visiones tradicionales de la historia que se han impuesto, a una revisión de contenidos con miras al diálogo intercultural.

La intención no es desechar las aportaciones pedagógicas derivadas de las diferentes tradiciones educativas y de pensamiento, sino realizar una crítica y revisión rigurosa desde el entendido de que existen varias historias, no solamente la de quienes han dominado los espacios pedagógicos desde la escuela moderna, es importante visibilizar los pensamientos diversos que se generan desde una pluralidad de identidades y realidades.

La educación comunitaria materializada por la práctica docente de la figura educativa, se encuentra limitada para el ejercicio de reflexión que representa el proponer maneras distintas en las que se aborda la historia de la educación y de la pedagogía, la formación que reciben las figuras educativas las convierte en técnicos educativos que aplican lo que se les indica en sus procesos de capacitación. A pesar de esto, es posible que se realicen cuestionamientos de las prácticas educativas si toman en cuenta los saberes formativos de las figuras educativas y se validan desde la institución escolar posicionándolos como valiosos y útiles.

Práctica docente en los servicios educativos comunitarios

Como se ha mencionado anteriormente la formación de las figuras educativas, tiene la particularidad de realizarse en un periodo intensivo, ya que quienes aspiran a ingresar como docentes a la educación comunitaria no cuentan con una formación profesional. Los contenidos de la formación intensiva responden a criterios que se encuentran regulados por la oficina central, sin embargo, existen variantes en cada una de las delegaciones estatales que responden a necesidades particulares.

Se trabaja con base en tres ejes, el psicopedagógico, desde el que se reflexiona sobre el aprendizaje desde la concepción constructivista; el eje sociocultural, en el que se abordan las condiciones culturales y sociales de las comunidades; y el eje metodológico que se encuentra basado en el modelo de educación comunitaria.

Existe en las comunidades gran aceptación de los servicios educativos comunitarios, en parte porque la mayoría de quienes ejercen la docencia en dichos espacios, son jóvenes cuyas comunidades de origen tienen características similares a las localidades en las que prestan su servicio. Las figuras educativas comunitarias, se adaptan a la dinámica de la localidad incorporándose incluso en actividades productivas como la cosecha, la pesca o el trabajo en la milpa, lo que genera que el vínculo con las personas de la comunidad se fortalezca.

Este proceso, tiene como consecuencia un cuestionamiento a la educación oficial, que se manifiesta en el trabajo comunitario entre los habitantes y la figura educativa y se materializa en la escuela a través de los contenidos incorporados en las prácticas educativas, pues estos corresponden a los conocimientos locales, lo que genera aprendizaje significativo y el fortalecimiento de la identidad comunitaria entre las y los estudiantes.

El movilizar el espacio educativo formal hacia diversos lugares en la comunidad, hace posible que los contenidos teóricos adquieran sentido cuando se relacionan con los saberes comunitarios, flexibilizando los esquemas escolares tradicionalmente rígidos y vinculándolos con la dinámica cotidiana de la localidad. La figura educativa comunitaria, durante su práctica docente lleva a cabo las

acciones mencionadas enriqueciendo la construcción de conocimiento para y desde la comunidad.

En la lógica de lo mencionado hasta el momento, es posible identificar que las figuras educativas, si bien son formadas en cuanto a la aplicación de prácticas educativas establecidas por la autoridad educativa, en este caso la institución encargada de llevar la educación comunitaria, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), llevan a cabo una apropiación de los contenidos correspondientes a su formación para posteriormente resignificarlos en función de su contexto, lo que les permite transitar a formas alternativas a lo oficial. Así, la educación institucional, con características eurocéntricas, y que se ha implementado en la escuela de manera oficial se ve reconfigurada por las prácticas pedagógicas comunitarias, descentralizando la escuela.

Es posible afirmar que en la generalidad, la educación comunitaria, es una educación decolonial, sus características y quienes la implementan en las localidades la erigen como un espacio de encuentro con los otros, siendo estos tanto las y los estudiantes en la escuela como los y las habitantes de la localidad. En este lugar se propicia la construcción de conocimiento, un tipo de conocimiento significativo en tanto se construye en lo colectivo, posibilitando que las relaciones entre los diferentes actores sean horizontales, alejadas de las jerarquías rígidas y reconociendo con ello que todas y todos son portadores de conocimientos valiosos que pueden ser compartidos.

La comunidad, como espacio educativo en el que se aprende y se enseña, descentraliza a la escuela como el único lugar en el que el conocimiento y las prácticas son legítimas e incorpora a los procesos educativos a sujetos que históricamente han sido descalificados. Ahora, es preciso también identificar aquellos aspectos en los que la educación comunitaria ha de enfocarse en el sentido de fortalecer sus prácticas, un aspecto importante es el de propiciar la crítica, tanto en lo que respecta a la formación de las figuras educativas como en la práctica de las mismas, no basta que la figura educativa se inserte en la localidad y se vincule con ella reconociendo sus saberes, es preciso tener consciencia de ello para dirigir

las acciones educativas de manera efectiva. Por otro lado, una clara intencionalidad desde un posicionamiento sustentado, permitirá la adquisición de habilidades en cuanto al diseño curricular y sus respectivas didácticas, dotando a las figuras educativas de mayor autonomía pedagógica.

La necesidad de intervención

Con base en los hallazgos y reflexiones, se considera adecuado implementar una intervención pedagógica en dos líneas:

- La formación de las figuras educativas comunitarias.
- El reconocimiento de los saberes tradicionales por parte de las niñas y niños de la comunidad.

En cuanto a la formación de las figuras educativas comunitarias, la intención es proporcionarles herramientas metodológicas de etnografía escolar así como herramientas conceptuales que puedan fortalecer los distintos momentos de formación en los que se encuentran inmersas durante la prestación de su servicio educativo. En todo momento se apostará por que las figuras educativas reflexionen sobre su práctica docente, lo que permitirá que resignifiquen el conocimiento construido y lo contextualicen atendiendo a su realidad específica.

La intervención para niñas y niños de la comunidad echará mano de la práctica caminatoria cotidiana dentro de la comunidad. La intención es que las y los estudiantes identifiquen saberes, tanto propios como aquellos que poseen otras personas. Para sistematizar los hallazgos se propone la elaboración de material didáctico para uso de las niñas y niños.

Ambas propuestas de intervención aparecen esbozadas en los anexos del presente documento.

Fuentes consultadas

- Aguilar, L. (2019.). Biodiversidad. En línea, consulta: 13 de abril de 2019. <http://www.wocan.org/files/all/0520biodiversidad.pdf>
- Alianza Mundial de Género y Cambio Climático (GGCA). (2007). Organización de Mujeres para el Medio Ambiente y el Desarrollo (WEDO).
- Althusser, L. (2015). Sobre la reproducción (Vol. 87). Ediciones Akal.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación.
- Arias, O., & Gómez, L. (2009). Educación ambiental e interculturalidad: una vinculación necesaria. Educación ambiental en la formación docente en México: resistencia y esperanza.
- Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações. Revista de sociología*, (14), 11-24.
- Barrera, A. (1993). La educación ambiental, un marco teórico en construcción. En: la educación ambiental en los nuevos libros de educación primaria para el D.F. UPN. México
- Bauer, A. Somos lo que compramos. Historia de la cultura material en América Latina, México. *Historia y Sociedad*; núm. 11 (2005); 177-181 *Historia y Sociedad*; núm. 11 (2005); 177-181 2357-4720 0121-8417.
- Benayas, J., & Mercén, C. (2019). Hacia una Educación para la Sostenibilidad. 20 años después del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España. Informe 2019.
- Berger T. & Luckmann P. (2012). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berman, M., Bendersky, S., & Huneus, F. (2004). El reencantamiento del mundo. Santiago: Cuatro Vientos.
- Bosco, E. B. (2013). Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México. El Colegio de Mexico AC.
- Carrillo, C., Isaac E. (2019). "Ka'ach tin paalil. Cuando era niño. En *Círculo de Poesía*. Revista electrónica de literatura. Xochitlajtoli, Isaac Esau Carrillo Can. Recuperado de: <https://circulodepoesia.com/2017/04/xochitlajtoli-isaac-esau-carrillo-can/>

CONABIO. (2002). Estrategia nacional sobre biodiversidad de México. México: CONABIO.

Crespo, J., Vila, D., Navarrete, J. F., & Rodríguez, R. (2014). Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares. Buen Conocer-FLOK Society Documento de política pública, 5.

Díaz, F., Hernández, S. R., & Jiménez, R. C. (2007). Escrito: comunalidad, energía viva del pensamiento mixe (Vol. 14). UNAM.

Durán Vera, A. D. C., & Rojas Betancourt, R. (2012). El estructuralismo de Jacques Lacan: análisis comparativo del método de análisis estructural de Lévi-Strauss y el Seminario XXIII de Lacan.

Dussel, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires.

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Revista perfiles libertadores, 4(80), 73-80.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores. Fullat, O. (1999). Filosofía de la educación. SINTESIS.

_____ 2001. Política y educación. México: Siglo XXI Editores.

_____ 2002. Pedagogía del oprimido, Buenos Aires, Siglo XXI.

_____ 1996. Pedagogía de la esperanza, México, Siglo XXI.

García, I. (2000). El aporte de la mujer rural en la conservación de la diversidad. Encuentro de la mujer rural. Ministerio de la Juventud, Mujer, la Niñez y la Familia de la República de Panamá.

Giddens, A., & Cifuentes, P. (2012). Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas (pp. 19-31). Madrid: Taurus.

González, N. I.-C., Pérez Damián, A., & Díaz Pérez, G. (2015). La mirada no hegemónica en la recuperación de los saberes tradicionales. En U. A. México. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Guerrero, A. C. (2014). Racismo e identidad étnica. Alteridades, 44-52.

Guevara, M. R. (2015). Saberes tradicionales y metodología de estudio. Saberes tradicionales y metodología de estudio (págs. 1-5). México: Universidad Autónoma de Chapingo.

Gutiérrez, J. y Delgado, J. (1999). Teoría de la observación. En Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, editado por Juan Delgado y Juan Gutiérrez. Madrid: Síntesis.

Izquierdo, W. E., Guamán Gómez, V. J., Bustos Ochoa, F. C., & Vélez Torres, E. O. (2016). De la educación ambiental a la cultura ambiental comunitaria. Atenas Revista Científico Pedagógica, 223-233.

Kleiche-Dray, M. (2015). Contribución y límites del programa colonialidad/descolonialidad en el análisis de los saberes tradicionales. Voces En El Fénix, 116-125.

Leff, E. (2000). La complejidad ambiental. México: Siglo XXI Editores.

Lipovetsky, G. (2012). La era del vacío. Barcelona: Anagrama.

Mannheim, K. (2010). Ideología y utopía. México: Fondo de Cultura Económica.
Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular. Una construcción desde el sur. Pedagogía y saberes, 37-48.

Mignolo, W. y Catherine Walsh. 2002. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder, en C. Walsh, F. Schiwy, y S. Castro-Gómez, Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. 17-44. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.

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

Mosclus, E. A. (2004). Educación y cruce de culturas. México: Fondo de Cultura Económica.

Organización Mundial Para el Trabajo. (8 de MAYO de 2017). Organización Mundial Para el Trabajo. Obtenido de <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang-es/index.htm>

Novo, M. (1996). La Educación Ambiental formal y no formal. Iberoamericana de Educación, 11.

Ortner, S. B. (2001). Making gender: The politics and erotics of culture. Beacon Press.

Escobar, P., Pazmiño, A., & Ulloa, A. (2005). Las mujeres indígenas en los escenarios de la biodiversidad. E. M. Escobar (Ed.). Unión Mundial para la Naturaleza.

Peñuela, D. y Rodríguez, v. (2009). El Movimiento Pedagógico: un espacio para la resistencia y el ejercicio de poder. En prensa. Concurso Francisca Radke, Universidad Pedagógica Nacional 2008-2009.

Pierri, N. (2005). ¿Sustentabilidad?: desacuerdos sobre el desarrollo sustentable (No. 330.34 SUS).

Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. (2012). Geo 5 Perspectivas del medio ambiente mundial. Colombia: Panamericana Formas e Impresos.

Quijano, A. (2015). Colonialidad del poder y clasificación social. Contextualizaciones Latinoamericanas, (5).

Ramírez, R. T. (2000). Educación ambiental, aproximaciones y reintegros. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Rico, M. (1998) Género, medio ambiente y sustentabilidad del desarrollo. CEPAL, Naciones Unidas. Santiago de Chile
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5867/1/S9800082_es.pdf]

Rivera C., Sylvia. (2015). Segunda parte: En busca de una episteme propia, en Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina. Colección nociones comunes, Tinta Limón. Buenos Aires.
[file:///C:/Users/mendo/Downloads/SOCIOLOGA-DE-LA-IMAGEN--Silvia-Rivera-Cusicanqui.pdf]

Ruiz López, A., & Quiroz Lima, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca–México. Polis. Revista Latinoamericana, (38).

Sacavino, S., & Candau, V. M. (2014). Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. RAXIMHAI, 205-227.

Sauvé, L. (2013). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. Revista Científica CIDC, 12-23.

Sanmartín Arce, R. (2000). Etnografía de los valores. Revista Teoría de la educación, 12, 129-141.

Scott, J. W. (2008). Género e historia (No. Sirsi) i9789681684983). México: Fondo de cultura económica.

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (2015). Informe de la Situación del Medio Ambiente en México. Compendio de Estadísticas Ambientales. Indicadores Clave, de Desempeño Ambiental y de Crecimiento Verde.

Serra, C., 2004. Etnografía escolar, etnografía de la educación. Revista de Educación, (334), pp.165–176.

Sotolongo, P. L., & Delgado, C. J. (2006). La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Argentina: CLACSO.

Sousa S., B. (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires), Buenos Aires, CLACSO.

Tinoco, W. E., Bustos, V. J., Guamán, V. J., Vélez, B. O., & Bustos, F. C. (2016). De la educación ambiental a la cultura ambiental comunitaria. Atenas. Revista científico pedagógica, 223-233.

Toledo, V. M. (2015). Ecocidio en México. México: Grijalbo.

_____ (1986). Tres problemas en el estudio de la apropiación de los recursos naturales y sus repercusiones en la educación. En: Leff (coordinador. Proyecto UNESCO UNAM).

_____ (2003). Ecología, espiritualidad y conocimiento de la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.

Trhupp, Lori. (1994). La perspectiva de género en manejo de bosques en América Latina: la integración en la mujer en la política forestal. Ministerio del Ambiente y Recursos Naturales de Nicaragua. Nicaragua.

Villoro, L. 2005. El sentido de la historia, en C. Pereyra, L. Villoro, L. González, J. Blanco, E. Florescano, A. Córdova, H. Aguilar, C. Monsiváis, A. Gilly, y G. Bonfil, Historia, ¿para qué? México: Siglo XXI Editores.

Walsh, C. 2003. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. Polis. Revista de la Universidad Bolivariana, 1(4), 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500409>

Wiesenfeld, E., 2001. La autoconstrucción: un estudio psicosocial del significado de la vivienda. Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

WUEST, T. (1992). Dimensión ambiental y ciencias sociales. Revista de la Educación Superior, ANUIES, Vol. XVIII N, 9, 3.

Zemelman, H. 1998. La razón como construcción: un repaso histórico de planteamientos. En Sujeto: existencia y potencia. México: Anthropos.

Anexos

Guías e instrumentos de observación

Características de la escuela

Nombre de la escuela		
Número de estudiantes		
Características físicas de la escuela		
Ubicación geográfica		
¿La escuela tiene áreas verdes?	Si	No
Uso de áreas verdes	No se usan	
	Proyectos ambientales	
	Juegos	
	Otras actividades	
Especies vegetales en áreas verdes		
Especies animales en áreas verdes		
Material del aula	Concreto	
	Madera	
	Adobe	
	Otros	
¿Cuenta con energía eléctrica?	Si	No
¿Cuenta con agua corriente?	Si	No
¿Cuenta con acopiadores de residuos?	Si	No
Especificar		
¿La escuela está cercada, bardeada o integrada al entorno?		
Prácticas relacionadas a la relación con el medio ambiente		
¿Cómo se manejan los residuos que genera la escuela?		
¿Qué tipo de manejo existe relacionado con el agua y la electricidad?		
¿Se realiza difusión relacionada con el medio ambiente?	Si	No
¿De qué tipo?		
¿Existe algún proyecto de tipo ambiental en la escuela?	Si	No
	¿De qué tipo?	
	Huerto escolar	
	Separación de residuos	
	Reforestación	
Otro		
Especificar		

Observación en aula

¿Durante las actividades escolares se hizo referencia a algún elemento del medio ambiente?					
Elemento	Actividad	¿Quién lo mencionó?		¿Desde qué perspectiva?	
		Estudiante	Docente	Científica	Saberes tradicionales
Especies animales					
Especies vegetales					
Monte					
Milpa					
Alimentación					
Medicina					
Otro ¿Cuál?					

¿Qué estrategias educativas se implementaron relacionadas con el medio ambiente?	Discusión	
	Exposición	
	Trabajo en equipo	
	Recorridos	
	Otra	
¿Los temas que se abordan son parte del plan de estudios?	Si	No
¿Las actividades están vinculadas al contexto local?	Si	No
¿De qué manera?		

Conceptos centrales

Concepto		Autor
	Son aquellos conocimientos contruidos por las culturas del medio rural, los pueblos indígenas y los grupos campesinos y se caracterizan por haber sido desarrollados a través de los siglos, dichos conocimientos se relacionan con el uso de los recursos naturales, la salud y la organización comunitaria.	Kleiche-Dray, 2015.
	Innovación o creación basada en la tradición que sea resultado de la actividad intelectual en las áreas industrial, literaria, científica, literaria o artística. La noción basada en la tradición se refiere a los conocimientos, creaciones, innovaciones y expresiones culturales que: generalmente se han transmitido de generación en generación; generalmente se consideran como pertenecientes a un pueblo en particular o su territorio; y constantemente están en evolución, en respuesta a un ambiente en cambio.	Organización Mundial de Propiedad Internacional, 2013.
Saberes tradicionales	Conocimientos, innovaciones y prácticas de las comunidades indígenas y locales que entrañan estilos de vida tradicionales pertinentes a la conservación y utilización sostenible de la diversidad biológica	Convenio de la Diversidad Biológica
	Sabiduría popular.	Chamorro, 2013.
	Ciencia indígena.	Cardona, 1986.
	Conocimiento campesino.	Toledo, 1986.
	Sistemas de saberes indígenas y campesinos.	Argueta y Leff
	Conocimiento que refleja la sabiduría de los pueblos originarios y locales, expresión del territorio inmaterial en tanto tiene su origen en la forma como las comunidades campesinas o tradicionales han generado procesos milenarios de apropiación de la naturaleza de los cuales han derivado los saberes que han acumulado de su medio.	Crespo & Vila, 2014.

Pueblos originarios	Son aquellos en países independientes descendientes de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que cualquiera que sea su situación jurídica, conservan sus instituciones sociales., económicas, culturales y políticas o parte de ellas.	Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo
Educación ambiental	Es la educación que posibilita la formación de un pensamiento crítico, capaz de analizar las relaciones complejas que se construyen en las interacciones entre lo humano (procesos sociales) y lo natural.	Leff, 2000.
	Es la educación construida desde la reflexión y el análisis, posibilita el observar la cotidianeidad, entenderla y darle nuevos significados en lo que en ella se vive, para estructurar intervenciones pertinentes.	Ramírez, 2000.
	Es aquella que mira la diferencia desde la horizontalidad, apuesta por el desarrollo sustentado en bases éticas y filosóficas con el fin de superar la relación desigual de unas culturas sobre las otras. Pretende la construcción de un orden social que se caracterice por la búsqueda de justicia y equidad.	Arias y López, 2009.
Modelo civilizatorio	Manera particular en la que se encuentra organizada la dinámica social en una civilización determinada, que a su vez puede definirse como una forma particular de entender la realidad en la que se encuentra la relación de la humanidad con la naturaleza.	Toledo, 2003.

Revisión de contenidos relacionados

Cita bibliográfica	Contenido
Arias, M. A. y López A. (2009). Educación ambiental e interculturalidad: una vinculación necesaria. En R.T. Ramírez, A. Meixueiro, y J.J. Ruiz, Educación ambiental en la formación docente en México: Resistencia y esperanza. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.	Trae a discusión la necesidad de pensar la educación ambiental desde la interculturalidad ya que de no hacerlo se corre el riesgo de dejar fuera los saberes de culturas no occidentales.
Tinoco, W. E., Guamán, V. J., Bustos, F. C. y Vélez, B. O. (2016). De la educación ambiental a la cultura ambiental comunitaria. Atenas. Revista científico pedagógica, no. 36, pp. 223-233	El texto aborda aspectos sobre la educación ambiental y se centra principalmente en ofrecer definiciones en cuanto a la educación ambiental y a su aporte a la conformación de una verdadera cultura ambiental.
López, C. D., López, E. S. y Ancona, I. (2005). Desarrollo sustentable o sostenible: una definición conceptual. (Ensayo). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Autónoma de Yucatán. México.	Se pretende llegar a la definición de los conceptos de desarrollo sustentable y sostenible poniendo en la mesa el debate existente en cuanto a dichos conceptos que se origina desde los economistas y ambientalistas.
Kleiche, Mina (2015). Contribución y límites del programa colonialidad/descolonialidad en el análisis de los saberes tradicionales. Revista Voces en el Fenix, no. 43, pp. 116-125	Se considera que los saberes tradicionales son un desafío al modelo económico imperante por lo que entran en conflicto directo con los proyectos de desarrollo internacional cuyo fin es impulsar la economía de mercado.
Sauvé, L. (2013) Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. Centro de Investigación en Educación y Formación Ambiental y Ecociudadanía. Universidad de Québec en Montréal. Canadá	Se plantea la necesidad de no separar a la educación ambiental de la dinámica social ya que la ciudadanía debe ser consciente de esta doble dimensión política; se enfatiza en la formación ciudadana.
González, E. Atisbando el desarrollo conceptual de la educación ambiental en México. (Ensayo). Academia Mexicana de Educación Ambiental. México.	Se aborda a la educación ambiental como un campo emergente de la pedagogía, en este sentido es evidente la diversidad conceptuales de dicho campo; el autor trata de clarificar el papel de la investigación en la educación ambiental.
Balvanera, P. y Cotler, H. (2009). Estado y tendencias de los servicios	El texto menciona a la sociedad mexicana y su relación con los ecosistemas, una

<p>ecosistémicos. Capital natural de México, vol. II: Estado de conservación y tendencias de cambio. pp. 185-245. Conabio, México.</p>	<p>relación dinámica que se caracteriza por diversos servicios: provisión, bienes y regulación, estos, determinan las actividades productivas y culturales.</p>
<p>Vázquez, N. I., Pérez, A. y Díaz, G. (2015). La mirada no hegemónica en la recuperación de los saberes tradicionales. pp. 67-86. Universidad Autónoma del Estado de México. México</p>	<p>Se propone visibilizar los saberes tradicionales ya que históricamente han sido delegados por la ciencia moderna y la forma de construir conocimiento desde Occidente.</p>
<p>Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. Configurações. Revista de sociología, no. 14, pp. 1-13</p>	<p>El artículo aborda los diversos conceptos de multiculturalismo, pluralismo, diversidad relacionándolos principalmente con los pueblos originarios de América Latina.</p>
<p>Munguía, A., Delgadillo L. G., Victoria, S. (2016). La lucha de los pueblos originarios en México por el reconocimiento de sus derechos. Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, no. 27, pp. 187-214</p>	<p>Se enfatiza la necesidad de trabajar por la autonomía de los pueblos indígenas como un derecho históricamente negado, de igual modo la importancia de reconocer la condición pluriétnica de los diversos países.</p>
<p>Rivas, M. (2015). Saberes tradicionales y metodología de estudio de los recursos naturales. Centro de Investigación en Etnobiología y Biodiversidad. Universidad Autónoma Chapingo. México.</p>	<p>El conocimiento de los pueblos campesinos ha de revalorarse ya que es una fuente valiosa de saberes que pueden generar propuestas viables y exitosas en localidades rurales.</p>
<p>Crespo, J. M. y Vila, D. (2014). Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares: El buen conocer y el diálogo de saberes dentro del Proyecto buen conocer – FLOK SOCIETY. Ministerio Coordinador del Conocimiento y Talento Humano, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación y el Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador.</p>	<p>Se parte de la premisa de que los pueblos ancestrales son portadores de saberes que han de gestionarse por los mismos grupos humanos que los poseen y con ello encaminarse a elevar la calidad de vida como un proyecto de sociedad.</p>

Entrevista 1**Grupo focal con mujeres habitantes de la localidad que desarrollan actividades tradicionales con el medio ambiente****Datos personales**

Nombre

Edad

Escolaridad

Descripción de actividades relacionadas con el medio ambiente

¿Qué actividades realiza en la comunidad?

¿Qué actividades realizan los hombres en la comunidad?

¿Qué plantas hay en el monte? ¿Qué plantas del monte se utilizan? ¿Para qué?

¿Qué animales hay en el monte? ¿Se utilizan? ¿Para qué?

¿Qué siembran en la comunidad? ¿En dónde? ¿Para que se utiliza?

¿Qué animales crían en la comunidad? ¿Para qué los utilizan?

Percepciones personales sobre el medio ambiente

¿Cuáles son los principales problemas de la comunidad?

¿Qué problemas hay que tengan que ver con el monte?

Valoraciones personales libres

<p>Entrevista 2</p> <p>Figura educativa encargada de realizar las actividades docentes en el servicio educativo de la comunidad</p>
<p>Datos personales</p> <p>Nombre</p> <p>Edad</p> <p>Escolaridad</p> <p>Localidad de origen</p>
<p>Percepciones personales sobre el medio ambiente</p> <p>¿Para ti qué es medio ambiente?</p> <p>¿Qué actividades relacionadas con el medio ambiente realizan las personas en tu localidad de origen?</p>
<p>Descripción de prácticas educativas relacionadas con el medio ambiente</p> <p>¿Qué actividades relacionadas con el medio ambiente se realizan en el aula?</p> <p>¿Durante la formación en el CONAFE se incluyen contenidos relacionados con el medio ambiente? ¿Cuáles?</p> <p>¿De qué manera se trabajan los saberes que tienen los estudiantes y habitantes de la comunidad en las actividades escolares?</p>
<p>Descripción de prácticas educativas relacionadas con el medio ambiente</p> <p>¿Trabajan cosas del medio ambiente en la escuela? ¿qué cosas? ¿Cómo lo hacen?</p> <p>¿Te gusta aprender sobre el medio ambiente? ¿por qué?</p>
<p>¿Cuáles son los principales problemas de la comunidad desde tu punto de vista?</p> <p>¿Qué problemas ambientales hay en la comunidad?</p>
<p>Valoraciones personales libres</p>

<p>Entrevista 3</p> <p>Estudiantes de la primaria comunitaria</p>
<p>Datos personales</p> <p>Nombre</p> <p>Edad</p> <p>Nivel</p>
<p>Percepciones personales sobre el medio ambiente</p> <p>¿Qué es medio ambiente?</p>
<p>Descripción de actividades relacionadas con el medio ambiente</p> <p>¿Qué actividades realizan en tu comunidad?</p> <p>¿Qué actividades realizan las mujeres?</p> <p>¿Qué actividades realizan los hombres?</p> <p>¿Qué actividades realizan las niñas y los niños?</p> <p>¿Qué animales hay en la comunidad? ¿Para qué los utilizan? ¿Cómo lo aprendiste?</p> <p>¿Qué animales hay en el monte? ¿Se utilizan? ¿Para qué? ¿Cómo lo aprendiste?</p> <p>¿Qué plantas hay en la comunidad? ¿Para qué se utilizan? ¿Cómo lo aprendiste?</p> <p>¿Qué siembran en la comunidad? ¿Para qué se utiliza? ¿Cómo lo aprendiste?</p> <p>¿Cuándo te enfermas cómo te curas? ¿Cómo lo aprendiste?</p>
<p>Descripción de prácticas educativas relacionadas con el medio ambiente</p> <p>¿Trabajan cosas del medio ambiente en la escuela? ¿Qué cosas? ¿Cómo lo hacen?</p> <p>¿Te gusta aprender sobre el medio ambiente? ¿Por qué?</p>
<p>¿Crees que cuidan el medio ambiente en la comunidad? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué sugieres para cuidar el medio ambiente en tu comunidad?</p>
<p>Valoraciones personales libres</p>

Cuestionario 1

Trabajo con grupo focal de figuras educativas comunitarias Líderes para la educación comunitaria

Concepto	Dimensión	Indicador	Ítem
	Datos generales	Nombre	¿Cuál es tu nombre?
		Edad	¿Qué edad tienes?
		Sexo	Mujer / hombre
	Escolaridad	Escolaridad	¿Qué escolaridad tienes?
		Experiencia profesional	¿Cuántos ciclos escolares has participado en el CONAFE?
Formación para el cuidado del medio ambiente	Prácticas ambientales en la formación	Formación recibida	Durante la formación intensiva ¿se incluyen contenidos referentes a cuidado del medio ambiente?
		Tipo de contenido ambiental	¿Qué temas o contenidos sobre medio ambiente se abordan en la formación intensiva?
Formación relacionada con el reconocimiento de saberes de la comunidad	Reconocimiento de saberes de la comunidad	Formación recibida	Durante la formación intensiva ¿se incluyen contenidos relacionados a la identificación de saberes con los que cuentan los habitantes de la comunidad en la que prestarás tu servicio?
		Habilidades desarrolladas en la formación relacionadas con el reconocimiento de	¿Qué temas o contenidos sobre el reconocimiento de saberes de los habitantes

		saberes de los habitantes de las comunidades en las que prestan su servicio social las figuras educativas comunitarias.	de las comunidades se trataron en la formación intensiva?
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------

Cuestionario 2

Trabajo con grupo focal de figuras educativas comunitarias Capacitadores tutores y asistentes educativos

Concepto	Dimensión	Indicador	Ítem
	Datos generales	Nombre	¿Cuál es tu nombre?
		Edad	¿Qué edad tienes?
		Sexo	Mujer / hombre
	Escolaridad	Escolaridad	¿Qué escolaridad tienes?
		Experiencia profesional	¿Cuántos ciclos escolares has participado en el CONAFE? ¿Cómo qué figura te has desempeñado?
Acompañamiento para el cuidado del medio ambiente	Prácticas ambientales en el seguimiento	Visita a comunidad	¿Durante las visitas a comunidad apoyas a los líderes para la educación comunitaria con orientaciones para cuidado del medio ambiente?
		Tipo de contenido ambiental	¿Qué temas o contenidos sobre medio ambiente se abordan en el acompañamiento que haces a las comunidades? ¿Qué acciones relacionadas con dichos contenidos u orientaciones llevas a cabo en tu seguimiento?

Acompañamiento relacionado con el	Reconocimiento de saberes de la comunidad	Visita a comunidad	¿Durante las visitas a comunidad apoyas a los y las líderes para la
reconocimiento de saberes de la comunidad	durante el seguimiento		educación comunitaria en cuanto a contenidos relacionados con la identificación de saberes con los que cuentan los habitantes de la comunidad?
		Habilidades en cuanto a acompañamiento y tutoría, relacionadas con el reconocimiento de saberes de los habitantes de las comunidades a las que les da seguimiento.	¿Qué temas o contenidos sobre el reconocimiento de saberes de los habitantes de las comunidades aboradas durante las visitas a comunidad? ¿Qué acciones implementas en cuanto a dichos contenidos u orientaciones?

Reconocimiento de animales de la comunidad: trabajo en aula de niñas y niños



Reconocimiento de plantas de la comunidad: trabajo en aula de niñas y niños



Propuesta de intervención educativa

Intervención pedagógica enfocada a figuras educativas comunitarias

Se propone que esté integrada por los siguientes momentos:

- Investigación-acción en la realidad intervenida. Las características de esta metodología son que, al ser de corte cualitativo, permite con ello que los agentes pertenecientes al contexto actúen por sí mismos para lograr la transformación de determinados elementos de su realidad.
- Puesta en marcha de la intervención a manera de taller con las figuras educativas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), nivel primaria.
- La evaluación, entendida como un proceso que permite identificar los avances de acuerdo a lo programado y a su vez, ser un instrumento de toma de decisiones para la mejora de los procesos que se pongan en marcha.

Objetivo general

- Proporcionar herramientas metodológicas y conceptuales a las figuras educativas del CONAFE en su formación, que les permitan reflexionar sobre su práctica docente para generar estrategias educativas ambientales significativas basadas en los saberes tradicionales.

Objetivos específicos

- Implementar un taller de educación ambiental que permita a las figuras educativas identificar sus propios saberes y los saberes de la comunidad en la que prestan su servicio social educativo con el fin de propiciar la construcción de conocimiento significativo en los estudiantes.

- Identificar los fondos de conocimiento de la localidad en la que prestan su servicio social para caracterizarlos.
- Involucrar a las habitantes de las localidades en las que prestan su servicio social comunitario las figuras educativas, como parte del proceso escolar para la construcción de estrategias ambientales.

Del seminario-taller

Se propone trabajar a modo de seminario-taller ya que de esta forma, la oportunidad de construir conocimientos mientras se hace, es más significativa, las figuras educativas del CONAFE, por sus características, encuentran más relevante una actividad cuando esta se refiere a la realidad concreta en la que están viviendo, de este modo, se busca plantear situaciones que permitan que las figuras educativas reflexionen sobre su cotidianidad.

El hecho de que las figuras educativas del CONAFE identifiquen claramente y caractericen su medio ambiente para posteriormente identificar sus saberes, es de suma importancia, ya que la educación ambiental cumple en este sentido, la función de educar y permitir que los asistentes al taller resignifiquen o revitalicen los saberes que poseen respecto a la naturaleza (Arias y López, 2009).

Destinatarios

Figuras educativas que prestan su servicio social en comunidades pertenecientes a la región Pachuca del CONAFE, esta región comprende los municipios de Pachuca, Mineral del Monte, Mineral del Chico, San Agustín Tlaxiaca y Epazoyucan.

Cada una de las figuras educativas del grupo, atiende una comunidad, por lo que las acciones derivadas del taller tendrán impacto en 26 localidades.

Organización del seminario-taller

Sesión	Contenido temático
1	Caracterización del medio ambiente
2	Elaboración de mapa de la comunidad
3	Identificación de modos de consumo
4	Identificación de modos de producción
5	Identificación de saberes propios
6	Identificación de fondos de conocimiento de la comunidad
7	Elaboración de actividades ambientales
8	Evaluación de impacto en comunidad
9	Cierre del taller, evaluación de las actividades

El taller se realizará en la reuniones mensuales que tienen las figuras educativas, comprendiendo en total nueve sesiones de dos horas cada una, por lo que en total el trabajo se piensa para 18 horas; cabe señalar que se pretende que las figuras educativas repliquen algunas de las actividades realizadas lo largo del taller a los grupos escolares en su respectivas comunidades, de este modo, se realizará un trabajo en comunidad paralelo al taller.

En el sentido de propiciar la caracterización del medio ambiente de los participantes al taller así como la identificación de los saberes tradicionales que poseen tanto las figuras educativas como los habitantes de la comunidad en la que prestan su servicio social, se propone la siguiente distribución de contenidos.

Contenidos de aprendizaje a abordar durante la sesiones de tutoría de las figuras educativas de primaria del CONAFE.

Intervención pedagógica enfocada a las niñas y niños de la comunidad

Para el trabajo con las niñas y niños de las comunidades se sugiere la realización de recorridos en la comunidad con la finalidad de identificar los conocimientos que en esta se construyen, en este sentido se propone la elaboración de un material en el que niñas y niños tengan la posibilidad de registrar los saberes que reconozcan en las y los habitantes de la comunidad y en ellas y ellos mismos.

Se propone que el material se encuentre organizado en líneas:

- Palabra: la intención es reconocer en la práctica cotidiana el uso de palabras que tienen su origen en lenguas indígenas así como a posibles hablantes de una lengua indígena. La recuperación y registro de cuentos, historias, mitos y leyendas es también parte de esta línea.
- Medicina tradicional: se pretende reconocer aquellas prácticas de identificación de enfermedades, su tratamiento y prevención.
- Cocina tradicional: la intención es identificar los alimentos que se consumen y preparan, así como el proceso que sigue para ello y quiénes participan.

Esbozo de material

Introducción

¿Sabes de dónde vienen las palabras que utilizas a diario? ¿Quién contó por primera vez las historias que platican las personas mayores? ¿Cómo es que la gente del pueblo conoce tanto de plantas para curar o preparar comida?

Este cuaderno te llevará por un recorrido en el que podrás descubrir muchos conocimientos que tiene la gente del pueblo y de qué manera se encuentran presentes en tu vida.

Palabra

Te has preguntado ¿de dónde vienen las palabras aguacate o papalote? Bueno pues en esta parte del libro vamos a conocer dónde vienen y cómo es que las usamos en la vida diaria sin que nos demos cuenta.

Papalote viene del náhuatl papalotl y significa mariposa, los papalotes vuelan y pueden tener muchos colores diferentes, como una mariposa.

El Aguacate es una fruta deliciosa que se utiliza en diversas comidas como el guacamole, su nombre viene de la palabra auakatl que significa testículo ¿no te parece interesante?

¡A reconocer saberes!

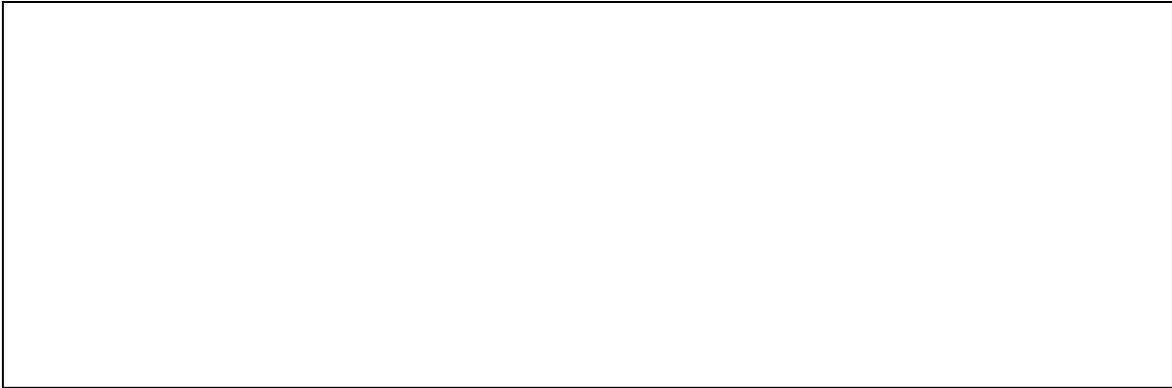
¿Conoces otras palabras en alguna lengua indígena? Escríbelas y cuéntanos qué significan, también puedes hacer su dibujo. Pregunta a las personas de la comunidad si saben algunas palabras y agrégalas.

Palabra	Qué significa	Dibújala

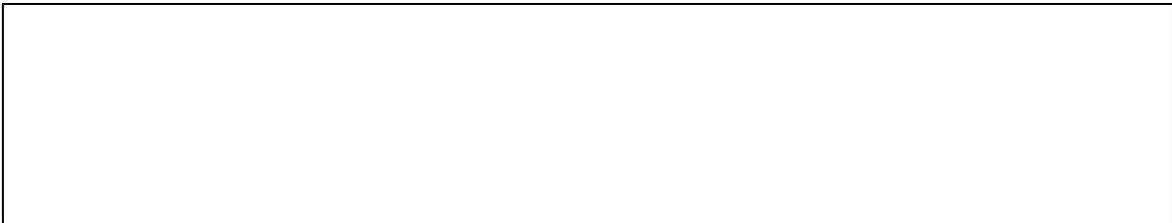
Historias y cuentos

¡A reconocer saberes!

Comparte una historia que te hayan contado tu abuela, abuelo o alguna persona mayor de la comunidad, puedes escribirla en el siguiente espacio, si necesitas más hojas puedes escribirla en una libreta.



Ahora que ya compartiste la historia que te contaron, inventa una, usa los personajes que aparecen en las leyendas de tu comunidad como los nagueles, las brujas, los duendes o las sirenas. Ilústrala como prefieras y léela a tus amigas y amigos.



Cocina tradicional

¿Cuál es tu comida favorita? ¿Sabes cómo se prepara? Seguro que hay muchas cosas que te gustan. En este espacio vas a registrar qué comida se prepara en tu comunidad y cómo se hace.

¡A reconocer saberes!

Ve con alguien mayor y pregúntale qué era lo que comía cuando era niña o niño, en qué momento del año se comía, qué ingredientes utilizaban para cocinarla, de dónde los sacaban y cuál era la manera de obtenerlos.

Dile que comparta contigo una receta de alguna comida que aún se prepare en la comunidad y anótala en el siguiente espacio.

Ingredientes
Preparación

Medicina tradicional

Todas y todos nos enfermamos de vez en cuando y a veces para curarnos utilizamos remedios diferentes.

¡A reconocer saberes!

Pide a una persona mayor que te comparta un remedio para alguna enfermedad y compártelo en el siguiente espacio.

¿Qué cura?
¿Qué necesitamos?
¿Cómo lo preparamos?
¿Cómo se usa?