

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

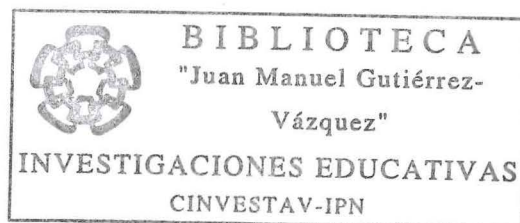
Sede Sur

Departamento de Investigaciones Educativas

**SIGNIFICADOS DE AMBIENTE EN UNA PROPUESTA DE
EDUCACIÓN AMBIENTAL INTERCULTURAL**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta



Marcela Alejandra Repetto Becerra

Licenciada en Biología

Directora de tesis

María Antonia Candela Martín

Doctora en Ciencias

Diciembre, 2006

**CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS**

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca del CONACyT.

RESUMEN

Esta tesis estudia los enfoques de Educación Ambiental que se han desarrollado en la ciencia, así como los planteamientos que actualmente propone la Educación Intercultural. Para estudiar estos elementos empíricamente se analizan, desde una perspectiva etnográfica, las concepciones de ambiente que manifiestan miembros de la comunidad educativa de la Telesecundaria Tetsijtsilin, escuela ubicada en la zona nahua de la parte norte del estado de Puebla, México.

En las actividades incluidas en el área de Agricultura Tradicional de este centro se fomenta una relación de respeto hacia la naturaleza, y la concepción de ambiente que predomina corresponde a la representación indígena de "Madre Tierra". Las actividades involucradas en los Proyectos Escolares o Microempresas se vinculan al significado de ambiente que trasmite la corriente de "Desarrollo Sustentable o Sostenible".

Se concluye que el proyecto educativo que se impulsa en la Telesecundaria Tetsijtsilin está desarrollando, pese a algunas contradicciones, una efectiva interculturalidad, no sólo porque incluya contenidos de la cultura indígena y la occidental capitalista, sino porque promueve un verdadero "diálogo cultural" a partir de un reconocimiento de los saberes de ambas culturas.

ABSTRACT

The historical develop usual of occidental approaches environmental education and the perspectives of intercultural education are studied in this work. In order to empirically analyze these elements, studied from an ethnographic perspective, the conceptions of environment expressed by the members of the community of the school Tetsijtsilin, which is a Telesecundaria (remote TV secondary school), located in the Nahua Zone, in the Northern part of the state of Puebla, México.

In the activities included at this school in the area of Traditional Agriculture, a respectful relationship with nature is promoted, and the predominant conception of environment corresponds to the indigenous representation of "Mother Earth". The activities involved in the School Projects or Micro-enterprises are linked to the meaning of environment that is transmitted by the mainstream of the "Sustainable or Sustained development". I conclude that the educative project fostered by the Telesecundaria Tetsijtsilin, is being construing over some contradictions an effective intercultural approach, not only because it includes contents from the indigenous culture as well as from the Western capitalism, but also because it promotes a truly "cultural dialogue" from an equal recognition of the knowledge from both cultures.

ÍNDICE

Pág.

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

I. Ubicación de la problemática	11
II. Preguntas de investigación	15
III. Contexto y trabajo de campo	16
IV. Descripción de la organización del documento	21

CAPÍTULO 1. INTERCULTURALIDAD

1.1 Descripción de la interculturalidad	23
1.1.1 Los seres humanos: biológicamente iguales y culturalmente diversos	23
1.1.2 El contacto cultural, la interacción de los sujetos y la diversidad cultural	24
1.1.3 La interculturalidad en Latinoamérica	26
1.2 La propuesta intercultural	31
1.3 El origen de la propuesta intercultural	37
1.4 La implementación de la interculturalidad	41
1.5 Un modelo de interculturalidad	45
1.6 El problema de investigación, las preguntas del estudio y la perspectiva intercultural	46

CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO AMBIENTAL EN LA VISIÓN OCCIDENTAL

CAPITALISTA

2.1 Una breve reconstrucción histórica del concepto de ambiente	49
2.1.1 Ambiente 1950-1970	50
2.1.2 Ambiente en la década de los 70's	50
2.1.3 Ambiente en la década de los 80's	60
2.1.4 Ambiente en la década de los 90's	64
2.1.5 Ambiente a principios del siglo XXI	69
2.2 Concepciones contemporáneas de Educación Ambiental	73

2.3 Reflexiones a modo de resumen	76
CAPÍTULO 3. CONCEPCIONES DE AMBIENTE EN UN PROYECTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL INTERCULTURAL	80
3.1 La escuela telesecundaria Tetsijtsilin	81
3.1.1. Algunas características de la Telesecundaria	81
3.1.2 Construcción histórica del Proyecto Educativo de Educación Ambiental	84
3.1.2.1 Escuela con Granja Integrada (1979-1983)	84
3.1.2.2 Abandono (1984-1992)	87
3.1.2.3 Proyecto Intercultural (1993-2005)	88
3.2 Coexistencia de concepciones ambientales en la Telesecundaria Tetsijtsilin:	
Primer acercamiento	103
3.3 Visiones sobre el contexto ambiental en la cultura indígena: Tacho, Arturo y Coral	105
3.3.1 Algunas características de Tacho	105
3.3.2 La idea de sustentabilidad y ambiente en la cultura indígena	107
3.4 Exalumnas y el contexto ambiental occidental en la telesecundaria	127
3.4.1 La concepción de ambiente en los Proyectos Escolares o Microempresas	127
3.5 Acercamiento cultural en el contexto ambiental	131
3.5.1 Cómo el planteamiento cultural occidental manifiesta su intención de acercarse al contexto ambiental de los saberes indígenas	131
3.5.2 Formas en las que la cultura indígena manifiesta su intención de acercarse al conocimiento del contexto ambiental de la cultura occidental capitalista	136
CONCLUSIONES	143
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150

AGRADECIMIENTOS

Mi más profunda gratitud a la Dra. Antonia Candela por su paciencia y su apoyo constantes. Asimismo mi reconocimiento por la pertinencia de sus comentarios y su influencia en mi formación.

Quedo agradecida con la Dra. Ruth Paradise y con la Maestra Celia Franco, por sus aportaciones a este trabajo, el compromiso y la premura mostrados en la lectura de esta tesis.

Mi gratitud a la Coordinación Bilingüe Intercultural de SEP, particularmente con José Francisco Lara y Ana Laura Gallardo, por su colaboración y la acertividad en la elección del sitio de estudio.

Mi reconocimiento con muchos maestros del Departamento de Investigaciones Educativas, su compromiso y entusiasmo por la docencia son contagiosos. Al personal administrativo del DIE por su colaboración en todos los aspectos prácticos que permitieron la concreción de este trabajo.

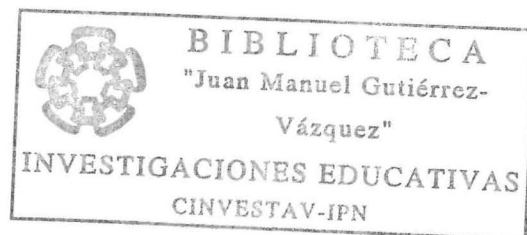
A mis conocidos nuevos, a los amigos de siempre. Mi reconocimiento a la "reciprocidad" de Leonardo, mi cariño y amistad eterna a Mariana por su nobleza infinita y su lectura de esta tesis.

A Humberto, Sofía y Emilia por todo.

Agradezco al Centro de Investigaciones Educativas y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional el apoyo otorgado a través de una beca.

Finalmente estoy en deuda con los maestros, alumnos y exalumnos de la Tetsijtsilin, especialmente con Coral, Arturo y Tacho. Valoro profundamente todo el apoyo brindado para realizar este estudio y el aprendizaje que me deja: la solidaridad, la humildad y la reciprocidad entre las personas y las especies, son valores que jamás deben negociarse.

INTRODUCCIÓN



I. UBICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

En los últimos cincuenta años, se ha generado una serie de problemas ecológicos. A nivel global cambios atmosféricos, pérdida de biodiversidad y contaminación de los mares y, a nivel local, deforestación, erosión y contaminación (suelo, aire, agua), sin precedentes en la historia humana. Esta problemática se relaciona, directamente, con el desarrollo de los sistemas productivos que ha caracterizado a las "sociedades occidentales capitalistas" en las últimas cinco décadas.

Los sistemas productivos implementados durante este tiempo, aunque presentan algunas variantes, comparten la idea de que el "desarrollo humano" y, por lo tanto, el "desarrollo de un país" se logra, principalmente, por el crecimiento económico obtenido de las ganancias de la producción y el comercio. En esta lógica, mientras más dinero y más rápido se obtengan los recursos, mejores serán las condiciones para alcanzar un "desarrollo pleno".

Vale la pena puntualizar que el "ideal de plenitud" promovido por estos modelos está determinado por los centros de poder de la cultura occidental dominante y el estilo de vida que fomentan.

La problemática ecológica es una consecuencia directa de este interés por obtener ganancias a corto plazo, en el que no se toman en cuenta los ritmos de renovación de los "recursos naturales", ni la dependencia de los seres vivos de ciertas condiciones de la naturaleza (servicios ambientales), por lo que a mediano y largo plazo provoca deterioro ambiental y pobreza, sobre todo en los países en desarrollo.

Si a la problemática ecológica se le suman los problemas sociales (pobreza extrema, migraciones, salud, discriminación, violación de los derechos humanos elementales, etc.), económicos (principalmente la inequidad en la distribución de la riqueza) y culturales (la visión de "bienestar" impuesta por la cultura dominante) que esta idea de desarrollo genera; nos encontramos como dijimos, ante una "problemática ambiental" sin antecedentes en la historia de la humanidad.

En relación a la actual crisis ambiental, Carabias y Arizpe se expresan de la siguiente manera:

“Las transformaciones que la sociedad ha hecho en la naturaleza para su subsistencia y desarrollo han sido parte inherente de su propia historia. La incorporación de recursos naturales en los procesos de producción y la domesticación de especies animales y vegetales han ido dejando su huella tanto en las sociedades como en la naturaleza. Pero nunca, desde los orígenes de las sociedades humanas, los impactos ejercidos en el ambiente natural habían sido de la calidad y magnitud de los que están ocurriendo en las últimas cuatro décadas. Muchas de estas transformaciones son de carácter irreversible, y si bien ocurren en áreas muy puntuales y específicas, sus efectos están transgrediendo las fronteras nacionales y se convierten en transformaciones ambientales que afectan el funcionamiento del planeta” (Carabias y Arizpe, 1993, en: SEP, 1999: 18).

Este breve contexto nos sitúa en la complejidad de la problemática ambiental contemporánea. En la solución de un problema ambiental deben considerarse, además de la interconexión de los elementos naturales afectados (agua, suelo, atmósfera y biodiversidad) las actividades humanas (sociales, económicas y culturales) que lo originaron. Por lo tanto, la interacción entre los factores naturales, económicos, culturales y sociales; que conforman la problemática ambiental de nuestra época, está determinada por lo que cada sociedad quiere transmitir sobre la relación hombre-naturaleza. En este caso, la relación ser humano-naturaleza legitimada por los centros de poder de la cultura occidental capitalista.

Como una reacción a la problemática ambiental, en los años setenta surge la Educación Ambiental (EA). La EA es una propuesta pedagógica de alcance internacional, que intenta contribuir a la resolución y prevención de los problemas causados por el impacto de las actividades humanas en los sistemas biofísicos (UNESCO, 1976 y 1978, en Sauvé, 1999: 5). En este sentido, puede considerarse a la EA como una respuesta de la cultura occidental dominante ante la crisis ambiental generada por ella misma.

En la EA existen distintas corrientes de pensamiento que comparten básicamente dos ideas: el “ambiente” debe “preservarse” para que los seres humanos continúen con su desarrollo, y el hombre es un ser que debe “educarse” para relacionarse de forma armónica con el entorno donde vive. Pero estas corrientes se distinguen principalmente

en la forma de concebir y practicar la acción educativa. Según Sauvé, pueden analizarse a partir de cuatro categorías: “la concepci3n de ambiente que incorporan, los objetivos educativos que persiguen, los enfoques pedag3gicos que predominan y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que privilegian” (Sauvé, 2004: 1).

Sin embargo, pienso que las concepciones de ambiente predominantes en una propuesta de Educaci3n Ambiental tienen una influencia importante sobre todas las demás acciones. Mi idea es que la concepci3n de ambiente sostenida en las distintas corrientes de EA define no s3lo lo que hay que “preservar”, sino la forma de hacerlo; es decir, la resignificaci3n hecha de la concepci3n de ambiente implican los conocimientos y el manejo que se hace del entorno y por lo tanto, manifiesta lo que quiere trasmitirse culturalmente sobre la relaci3n del hombre con la naturaleza.

Dentro de la EA se han realizado algunos esfuerzos te3ricos para conceptualizar ambiente. Incluso Sauvé y Orellana plantean la complejidad de definir dicho concepto y sugieren, como categoría de análisis, utilizar algunas de las “representaciones” que subyacen en los distintos enfoques sobre la forma de practicar y concebir la EA. Dentro de estas representaciones, las más frecuentes en la literatura, según estas autoras son:

“el ambiente entendido como naturaleza (a la cual hay que apreciar y preservar), el ambiente abordado como recurso (que debe administrarse y compartirse), el ambiente visto como problema (que hay que prevenir y resolver), el ambiente entendido como territorio (lugar de pertenencia y de identidad cultural), el ambiente visto como sistema (al que hay que comprender para tomar las mejores decisiones), el ambiente como biosfera (donde vivir juntos y a largo plazo), el ambiente abordado como paisaje (al que hay que recorrer, que interpretar) y el ambiente entendido como un proyecto comunitario (donde hay que comprometerse)” (Sauvé y Orellana, 2001: 4).

Si bien, como se muestra en la cita existen diferentes maneras de representar ambiente y, por lo tanto, distintas significaciones del concepto, considero que al ser un término sustancial para la EA es posible, a través de la literatura, conceptualizarlo. Sobre todo, puede realizarse una reconstrucci3n hist3rica de los distintos significados adjudicados al concepto desde los centros de poder de la cultura occidental capitalista, Organizaci3n de las Naciones Unidas (ONU), Organizaci3n de las Naciones Unidas para la Educaci3n, Ciencia y Cultura (UNESCO) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio

Ambiente (PNUMA). Estas instituciones son las encargadas de “oficializar” y “legitimar” lo que quiere transmitirse a partir de la concepción de ambiente y, en última instancia, el que adoptan las sociedades occidentales capitalistas.

Ante esta idea, y en el marco del trabajo sobre el enfoque intercultural de la enseñanza de la ciencia desarrollado por Antonia Candela (2005),¹ nos surgió la inquietud de investigar la concepción de ambiente en distintas culturas, más que las distintas posiciones dentro de una misma cultura.

Fue básico encontrar un lugar dónde se desarrollara un proyecto de EA en el que pudieran manifestarse distintas concepciones culturales de ambiente. Así, la directora de esta tesis y yo, llegamos a la conclusión de que el estudio debía realizarse en una propuesta de EA que operara en una zona indígena.

La idea de considerar a la cultura indígena como una cultura distinta a la occidental se sustenta en la concepción de interculturalidad que propone Godenzzi: “la interculturalidad significa, ante todo: la relación entre una cultura indígena y la llamada cultura occidental” (Godenzzi, 1996: 14-15).

Otra aportación de la definición de Godenzzi es que al hablar de cultura indígena -y no de grupos étnicos-, se recupera el concepto de “indianidad” propuesto por Bonfil (1987), en el que se reconocen las diferencias culturales de los distintos pueblos que se originaron en América pero a la vez se, privilegia lo común del pertenecer a una civilización distinta de la occidental. Según Bonfil, esta civilización contaría con una serie de elementos culturales propios que pueden estructurarse en una “matriz cultural indoamericana”².

¹ Entre otros aspectos, este enfoque considera: “que la ciencia y la tecnología occidentales no son más que una de las explicaciones sobre los fenómenos naturales con sus alcances y limitaciones y que existen otras concepciones que históricamente han construido diversos grupos étnicos y culturales desde las que han elaborado desarrollos sociales que históricamente han mostrado tener más sustentabilidad a largo plazo en base a su mayor respeto hacia la naturaleza y por el desarrollo colectivo de los pueblos” (Candela, 2005: 4).

² La matriz indoamericana estaría conformada por: “principios de reciprocidad en las relaciones sociales y entre los hombres, la naturaleza y el cosmos; y la autosuficiencia, con los valores derivados que privilegian la diversificación frente a la especialización y desestimulan la acumulación en beneficio de la igualdad, todo ello sustentado en una cosmovisión en la que el hombre no es el centro del universo sino un integrante más que debe encontrar formas de relación armónica con el resto” (Bonfil, 1997:85).

Dicha matriz, reúne los recursos culturales puestos en juego para formular y realizar un propósito social determinado. Este propósito social es muy distinto al que trajeron los españoles y que fue impuesto durante el proceso colonial, como el único proyecto humano válido (Bonfil, 1987: 75-83).

En esta investigación pretendo conocer los distintos significados que adquiere el concepto de ambiente en la cultura indígena y en la occidental capitalista, y cómo se resignifican estas concepciones a partir del contacto cultural en un espacio intercultural.

La perspectiva intercultural es una corriente de pensamiento que plantea una serie de propuestas sobre cómo establecer un diálogo cultural "respetuoso y equitativo" entre los indígenas y la sociedad no indígena, con la finalidad de construir una relación simétrica entre estas culturas. Un diálogo con estas características accedería a un intercambio de saberes, como ocurre en la cotidianidad, pero con la salvedad de que los distintos sujetos identificados con una u otra cultura, pudieran expresarse en una situación de igualdad. Lo anterior, propiciaría que las distintas culturas se conocieran, compartieran saberes y recuperaran lo común. A partir de lo que comparten, se lograrían acuerdos para una nueva relación, en donde los sujetos continuaran con su desarrollo, pero, en medio, se construiría una convivencia incluyente y democrática (un orden social más justo) posibilitando solucionar problemas comunes.

Un ejemplo de interculturalidad sería crear, como primera instancia, un espacio en el que los distintos sujetos compartieran sus cosmovisiones y valoraran lo que cada cultura aporta y propone para afrontar la problemática ambiental contemporánea, la cual afecta a todos los individuos, independientemente de la cultura con la que se identifiquen.

II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Algunas de las preguntas que pretendo responder en esta investigación son:

¿Qué concepciones de ambiente se reflejan en una propuesta de Educación Ambiental Intercultural?

¿Cuáles son los significados del concepto de ambiente que guían las acciones de los distintos sujetos de una comunidad indígena y cómo se relacionan con la propuesta de Educación Ambiental?

¿Qué caracteriza una propuesta de Educación Ambiental en una perspectiva intercultural?

Para responder las preguntas planteadas, realicé una revisión bibliográfica amplia, cuyo fin era analizar y definir algunos de los elementos teóricos que sustentan una "Propuesta Intercultural para Latinoamérica". Asimismo, me propuse hacer una reconstrucción histórica del concepto de ambiente, especialmente a partir de su oficialización como parte del discurso de la Educación Ambiental en 1972 y, conocer algunos aspectos del "contexto ambiental" en una propuesta de "Educación Ambiental Intercultural".

Del mismo modo, necesitaba un lugar donde pudieran expresarse las distintas concepciones de ambiente que pretendía investigar. Lo anterior, me llevó a identificar una propuesta de EA que se desarrolla en una zona indígena, para explorar así algunas de las significaciones sobre el concepto de ambiente en distintos sujetos que participan en un proyecto educativo con esas características.

III. CONTEXTO Y TRABAJO DE CAMPO

En términos generales, el trabajo inició con dos grandes líneas de acción. La primera reunía, a partir de una revisión bibliográfica inicial, componentes teóricos para facilitar el trabajo de campo. La idea era contar con algunos elementos que me ayudaran a identificar y caracterizar acciones que manifestaran relaciones del ser humano con la naturaleza desde una perspectiva distinta a la occidental; identificar algunas palabras representativas de los distintos discursos de la EA, y aspectos generales, en los que se expresaran algunas de las ideas que sustentan una propuesta intercultural. La otra línea de trabajo se centró en identificar el lugar (y la propuesta) donde se realizaría la investigación de campo. Requería de una propuesta de EA consolidada, en una zona indígena y cercana al Distrito Federal (para facilitar el desplazamiento y la permanencia en el lugar).

Para la determinación de la propuesta de EA, la Dra. Candela me contactó con algunas personas de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de SEP (CEIB-SEP), quienes recomendaron el sitio: La Telesecundaria "Tetsijtsilin" (piedra que suena o tintinea), ubicada en el municipio de San Miguel Tzinacapan, Puebla.

Asimismo, concluimos que el tipo de estudio que quería desarrollar se adaptaba a una metodología con un enfoque etnográfico.³ Aunque en un primer momento no tenía muy clara la forma más conveniente de recoger los datos, esto es, si los obtendría a partir de la observación directa de las acciones de los sujetos, por medio de entrevistas personales, o por una conjunción de ambas técnicas.

El acceso a la telesecundaria se logró directamente por la intervención de algunas autoridades de la CEIB-SEP. Esto tenía ventajas y desventajas. La ventaja era que me recibieran, y la desventaja, ser identificada como una persona representante de SEP y, por ende, que se me limitara el acceso a cierta información.

En mayo de 2005 realicé una primera visita a la zona de estudio. Durante el primer día tuve la oportunidad de conocer la escuela y acercarme a la directora.

La conversación sostenida con ella, me permitió tener una idea general del proyecto de EA que se implementaba en la escuela y, sobre todo, establecer una relación de empatía que me abrió las puertas de la institución y el acceso a otros miembros de la comunidad educativa.

Este primer diálogo con la directora (la maestra Coral), no sólo me proporcionó datos importantes para la tesis (la historia del centro escolar, los propósitos educativos que promueve, el por qué, el cómo y el para qué de los proyectos productivos de la escuela, así como empezar a identificar informantes claves), sino también, confirmar que el enfoque etnográfico era idóneo para obtener los datos necesarios para el trabajo. Al mismo tiempo, dado que mis intereses concordaban con los objetivos educativos de la telesecundaria, me ubicaban en la perspectiva de “observadora participante”; lo más

³ Peter Woods (1988), explica el enfoque etnográfico como una perspectiva metodológica que “implica penetrar las culturas grupales y las perspectivas y realidades ajenas” (18)

Este enfoque se centra en la Etnografía, que según este mismo autor: “Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo”(18).

Woods menciona también que: “El etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por los puntos de vista del sujeto, y la perspectiva con la que éste ve a los demás. A partir de esto, el etnógrafo puede percibir en las explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones” (19).

conveniente, era obtener información por medio de entrevistas y analizar los datos según el enfoque señalado.

Tuve la suerte de llegar el día que los alumnos homenajearon a los maestros con una ceremonia concebida por ellos mismos. En el evento, los alumnos junto con exalumnos y padres de familia, organizaron “bailables” y una comida en las instalaciones de la escuela. Esta circunstancia permitió que conociera a todos los maestros, algunos padres de familia, alumnos y exalumnos y, con ello, formarme una primera idea de las particularidades del proyecto educativo que se impulsaba en ese centro escolar.

En los demás días de esa primera visita, conversé con el maestro Arturo (docente de origen mazahua), observé algunas de las actividades que se desarrollaban en el espacio de Educación Tecnológica, platiqué con un grupo de alumnos que trabajaba en el área de “Plantas Tradicionales”, conversé con dos exalumnas y participé con ellas en la siembra de setas comestibles. Además, hablé con dos personas que trabajan en la Cooperativa Tosepan Titataniske (Unidos Venceremos), organización de gran influencia en la zona y en el propio proyecto de Educación Ambiental que se implementa en la telesecundaria. Con excepción de Arturo, todas las demás personas son de origen nahua.

El análisis de los datos de esa primera visita, me permitió aproximarme a la idea de que en los proyectos productivos impulsados en la telesecundaria Tetsijtsilin, existía una especie de agrupamiento natural de las actividades y, a partir de esta agrupación se podían identificar dos ejes de acción. Uno, correspondiente a la forma en que culturalmente los indígenas se relacionan con la naturaleza y otro, asociado más a actividades cercanas a la relación occidental del ser humano con la naturaleza; además, donde podían identificarse acciones próximas a la corriente de EA relacionada al “Desarrollo Sustentable”.

Con estas ideas en mente, realicé una segunda visita en noviembre- diciembre de ese mismo año. Durante ese tiempo volví a conversar con Coral, ahora, específicamente, sobre las concepciones de ambiente; a partir de ese diálogo surgió el contacto con Tacho. Tacho, se convirtió en el sujeto clave de esta investigación. Se trata de un joven indígena, exalumno de la escuela y Síndico de la iglesia de la comunidad. Se volvió el informante principal debido a dos circunstancias: tiene una sólida formación ecologista y trabaja en

un proyecto personal sobre la transformación de toponímicos de la lengua náhuatl a conceptos en español. Esta situación le permite reflexionar continuamente sobre los saberes de estas dos culturas, favoreciendo mi propia investigación.

Ubicar a Tacho como mi sujeto clave confirmó que la mejor estrategia para recolectar los datos para el trabajo era por medio de entrevistas personales. Según Woods (1998):

...”las entrevistas son el instrumento más poderoso de una investigación cuando se las utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo con la observación. Pero, sin desmedro de la verdad de esta afirmación, lo principal acerca de las entrevistas etnográficas es que constituyen una forma de observación participante” (Woods, 1998: 104).

El análisis de la información se basa en la interpretación de algunos fragmentos de las conversaciones sostenidas con distintos sujetos que comparten el proyecto de EA promovido en la telesecundaria.

En la mayoría de los casos (Coral, Arturo y Tacho), antes de comenzar el diálogo, expuse las intenciones del estudio y la información surgió espontáneamente.

Durante las pláticas hice intervenciones para orientar el tema. Sin embargo, en el análisis posterior aparecen ciertos cuestionamientos de mi parte donde puede notarse que trato de que los sujetos contesten en mis propios términos. Reconozco que esta actitud no es del todo válida en una investigación etnográfica, pero creo que contribuyó a establecer un clima de confianza y no impidió que ellos me corrigieran y plantearan sus posiciones. Estos casos los señalo y los incluyo en las interpretaciones.

Para confirmar algunos datos comparo lo dicho por los distintos sujetos y, junto con algunas observaciones, valido la información.

En términos generales, la propuesta de EA que se desarrolla en este centro educativo se reconstruye permanentemente y, en la actualidad, cuenta con dos grandes ejes de actividades productivas: la de “Agricultura Tradicional” y la de “Proyectos Escolares” o “Microempresas”.

La Agricultura Tradicional se impulsa principalmente desde el espacio de Educación Tecnológica, los talleres, y la “asignatura de náhuatl”, y tiene como objetivo principal realizar actividades productivas que revaloren la identidad campesina (indígenas). Al centrarse en los saberes de la cultura indígena, se desarrollan actividades productivas que recuperan una relación de respeto entre los seres humanos y la naturaleza.

Los proyectos de Agricultura Tradicional incluyen las siguientes áreas de producción: horticultura, viveros, plantas tradicionales, floricultivo o cultivo de plantas de ornato, abonos orgánicos, experimentación agrícola y producción permanente (espacio donde se reproducen los ciclos agrícolas de la zona: maíz, café, pimienta, zempazúchitl). En esta línea productiva participan activamente la planta docente, los alumnos, los exalumnos y los padres de familia.

El otro eje de acción está representado por los Proyectos Escolares o Microempresas, los cuales se definen desde la escuela como: “proyectos económicamente viables, socialmente justos y ecológicamente sustentables”. En ellos se incorporan actividades productivas que recuperan técnicas menos dañinas para el ambiente y pueden asociarse a acciones transmitidas por la corriente de EA cercana al Desarrollo Sustentable.

Esta propuesta plantea un trato más amable entre los seres humanos y la naturaleza (al incorporar a las actividades productivas técnicas que causen menos daño al entorno) y, es próxima a la concepción que la cultura occidental dominante quiere transmitir sobre su relación hombre-naturaleza.

Los Proyectos Escolares, abarcan las microempresas de: Café tostado y molido, Reciclado de papel, Producción de setas comestibles y Elaboración de juguetes móviles. Se manejan directamente por la asociación de exalumnos “MASEUAL PIPIAL MOMACHTIANIJ SENTAKOCHITANIJ” (Jóvenes indígenas que estudian y sueñan juntos), donde las ganancias que se obtienen se destinan a la educación media y superior de los exalumnos. Cabe mencionar que los alumnos regulares, se integran y colaboran en alguna parte del proceso requerido en estas actividades.

Las acciones realizadas en estos proyectos están fuertemente influenciadas y se promueven desde la cooperativa local Tosepan Titataniske y se refuerzan con la

información sobre el cuidado del ambiente transmitida en los Planes y Programas de Biología.

No obstante, en el proyecto educativo que se impulsa en la telesecundaria pueden identificarse los dos ejes de actividades productivas comentados, existe una interacción constante entre ellos. Esta situación da lugar al intercambio de conocimientos entre los alumnos con exalumnos, quienes fungen como una especie de "hermanos mayores" (relación importante dentro de la estructura familiar indígena) y, que no sólo son un ejemplo de lo que pueden lograr los más jóvenes, sino transmiten conocimientos y nuevas técnicas sobre el cuidado del ambiente, reforzando saberes ancestrales e incorporando ideas nuevas para solucionar algunos aspectos de la problemática ambiental actual.

Lo último que quiero mencionar es que la elección de la zona de trabajo fue muy acertada. A la escuela acuden alumnos de cuatro comunidades nahuas de la sierra norte de Puebla y la propuesta ambiental se implementa desde hace cerca de 10 años. Estas circunstancias favorecieron mi indagación y me permitieron contestar las preguntas de investigación planteadas.

IV. DESCRIPCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DEL DOCUMENTO

Este documento está dividido en tres capítulos. En el primero, "Interculturalidad", se presentan algunas ideas que sirven como antecedentes y que describen algunos aspectos de la interculturalidad, en particular, para una propuesta Latinoamericana. Se mencionan ciertos argumentos sobre el "deber ser" de las relaciones entre culturas y se incluyen propuestas para su implementación. Asimismo, se propone el modelo de interculturalidad que guía este proyecto de investigación y, a manera de conclusión del capítulo, se orienta el problema de investigación de esta tesis y las preguntas que quieren resolverse desde la perspectiva intercultural.

En el segundo capítulo, "El contexto ambiental en la visión occidental capitalista", se presenta una breve reseña histórica sobre las transformaciones del concepto de ambiente en el mundo occidental capitalista, especialmente, a partir de su "oficialización" como parte del discurso de la Educación Ambiental en 1972. Para ello, se analiza la información de algunas "Declaraciones de Reuniones Cumbres" de EA. Estos documentos, aportan datos importantes de lo que la cultura occidental capitalista quiere transmitir sobre la

relación del ser humano con la naturaleza. Esta relación está condicionada por el modelo de desarrollo humano que lo sostiene, especialmente el de las formas de producción adoptadas, donde se tratan de conjugar intereses económicos y conocimientos científicos para continuar con el desarrollo humano, pero preservando el ambiente para garantizar la supervivencia de nuestra especie.

El capítulo tres, "Concepciones de ambiente en un proyecto de Educación Ambiental Intercultural", se centra en el Proyecto de Educación Ambiental Intercultural que se desarrolla y promueve en la telesecundaria Tetsijtsilin. El capítulo se organiza a partir de tres grandes temas. En la primera parte se reconstruye la historia de la escuela y se muestran una serie de elementos que ubican el proyecto educativo como una propuesta con un enfoque intercultural. La segunda, recupera las diferentes concepciones de ambiente que prevalecen en los distintos sujetos que forman parte de la comunidad escolar, y que se manifiestan en las actividades productivas de la escuela. En la tercera parte, se muestra a manera de ejemplo, cómo la cultura occidental y la indígena manifiestan un acercamiento cultural en el contexto ambiental.

Finalmente, las conclusiones sintetizan algunos elementos que se expusieron a lo largo del trabajo y se responden las preguntas que guiaron esta tesis.

CAPÍTULO 1

INTERCULTURALIDAD

Un primer acercamiento a la interculturalidad es considerarla como una propuesta teórica en construcción que no sólo se interesa por conocer, reconocer y valorar la diversidad cultural, sino apuesta a que la comunicación entre las distintas culturas -en una situación de igualdad- permitirá el respeto y el entendimiento entre los sujetos, sentando las bases para edificar una sociedad incluyente, justa y sin tanta desigualdad como las actuales. Y, es en este sentido, que la interculturalidad se considera una propuesta para construir un proyecto social amplio, cuyo enfoque se centra en cómo deben ser las relaciones entre las culturas en pos del bienestar de todos, especialmente, en países multiculturales como México.

Para el tratamiento del tema se presentan primero algunas ideas que sirven como antecedentes y describen algunos aspectos de la interculturalidad, en particular, para una propuesta Latinoamericana. Después, se mencionan ciertos argumentos sobre el “deber ser” de las relaciones entre culturas y se incluyen propuestas para su implementación. Asimismo, se propone el modelo de interculturalidad que sustenta este proyecto de investigación y a manera de conclusión del capítulo, se orienta el problema de estudio y las preguntas que se quieren responder desde la perspectiva intercultural.

1.1 DESCRIPCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad se sustenta, básicamente, en las siguientes ideas:

1.1.1. Los seres humanos: biológicamente iguales y culturalmente diversos

En nuestra época, afortunadamente, nadie cuestiona la igualdad biológica de las personas. Sin embargo, aunque se reconoce la existencia de una gran diversidad cultural, continúa la idea de que algunas culturas son superiores a otras. Esta forma de pensar no reconoce a la diversidad cultural como una característica inherente a nuestra especie.

La interculturalidad retoma este planteamiento y reconoce a la diversidad cultural como: “un rasgo consustancial a nuestra especie”(Godenzzi, 1996: 12). Además, considera que

para que exista un diálogo intercultural verdadero debe identificarse a la variedad cultural como: "Un fenómeno básico de la especie humana, que está íntimamente relacionado con necesidades sociales, de identidad propia del grupo, pero también con necesidades adaptativas al medio ambiente, es decir, de su supervivencia" (Helberg, 2001: 19).

La cita de Helberg enfatiza el aspecto biológico de la diversidad cultural. Sin dejar de reconocer que los seres humanos conforman grupos que desarrollan una serie de recursos culturales para llevar a cabo un propósito social (situación que permite una cohesión interna y al mismo tiempo distinguirse de los "otros" grupos sociales), explica la diversidad cultural como una adaptación de nuestra especie al hábitat donde actúa cada grupo humano. Manifiesta, el aspecto gregario del hombre como una estrategia adaptativa de supervivencia al medio donde se desarrolla.

1.1.2. El contacto cultural, la interacción de los sujetos y la diversidad cultural

Las distintas culturas están en contacto, los sujetos interactúan dentro y fuera de su cultura construyendo y reconstruyendo, permanentemente, la diversidad cultural.

El que las distintas culturas estén en contacto nos habla de una relación histórica entre grupos sociales, que si bien parte de la interacción de los sujetos, permite ubicar el intercambio cultural no entre "lo mío" y "lo tuyo", sino entre lo "nuestro" y lo de los "otros".

Esta idea es presentada por Valiente, quién retoma una cita de Muñoz que dice:

"El concepto de interculturalidad implica el reconocimiento de la existencia de un contacto de diferentes culturas o dicho de otra manera entre el grupo de "nosotros" y el grupo de los "otros". Las características que definen este contacto dependen de razones históricas específicas" (Muñoz, 1990, en: Valiente, 1996: 301).

Esta concepción de interculturalidad expresa la idea de que los sujetos interactúan. La interacción está determinada por los elementos culturales que los distingue como grupo y los identifica con un propósito social distinto al de los "otros". Por lo tanto, la convivencia entre las personas implica un contacto cultural que incorpora las relaciones históricamente establecidas a partir de ese contacto.

La idea de contacto cultural y de los posibles resultados de esa relación histórica son expresados por Bonfil de la siguiente manera:

“No existe, en el mundo de hoy y en el futuro imaginable, la posibilidad de pueblos o estados que vivan en el aislamiento: cualquier intento en este sentido ha llevado y llevará a dictaduras feroces y distorsiones monstruosas. Vivimos un mundo de interrelación creciente. Pero desprender de esto que interacción es sinónimo de uniformidad, tanto en término de las relaciones internacionales como en el interior de cualquier Estado pluriétnico y multicultural, es hacer de la relación, del contacto, un vehículo todopoderoso que anula por sí mismo los factores que determinan la diversidad, como si esta fuera resultado único y exclusivo del aislamiento. Nada en la historia sustenta esta hipótesis. Hay, sí, momentos de expansión e imposición de unos pueblos sobre otros, con el consecuente predominio de la cultura de los vencedores. Hay, también, situaciones históricas en las que una civilización alcanza el prestigio de universal (absolutamente superior) a partir de formas más sutiles de imposición que descansan, en última instancia, en la razón de su fuerza” (Bonfil, 1997: 85).

De la cita anterior pueden rescatarse, principalmente, dos ideas: una tiene que ver con el incremento del contacto entre las distintas culturas (intercambio de productos, migraciones, medios masivos de comunicación, Internet, etc.) y, otra, que ese contacto no significa la homogenización cultural, sino por el contrario, la tendencia es hacia una mayor diversidad cultural. Según este mismo autor: “La diversidad, se sigue construyendo y reconstruyendo, aún en sociedades ricas y avanzadas, por la fuerza de historias diferentes que se condensan en matrices culturales y civilizatorias distintas” (Bonfil, 1997: 85).

Esta construcción y reconstrucción permanente de la diversidad cultural, aún en sociedades altamente industrializadas (donde es más evidente la dominación de una cultura sobre otra) responde, según Bonfil, a la identificación de una parte de la sociedad con una serie de recursos culturales que históricamente responden a un propósito social distinto al propuesto por la cultura dominante.

Ahora bien, ¿de qué culturas hablamos?, ¿cuáles son las que formarían parte de una propuesta intercultural para nuestro país?. La respuesta a estas preguntas tiene que ver con una tercera idea que describe a la interculturalidad, revisada a continuación.

1.1.3. La interculturalidad en Latinoamérica

La interculturalidad en Latinoamérica reconoce dos grandes grupos culturales: los indígenas, descendientes y representantes de las culturas de los pueblos originarios del Continente Americano y los no indígenas, depositarios de la cultura occidental dominante, que se identifican con elementos culturales de los colonizadores europeos.

Para Soto: “La interculturalidad es la relación de articulación entre los grupos étnicos y la sociedad hegemónica” (Soto, 1996: 144). En esta cita se rescatan tres puntos importantes: 1) se ubica a la interculturalidad en términos de la relación entre grupos culturales, 2) identifica dos grupos sociales (articulación), uno representado por los grupos étnicos y otro, por la sociedad hegemónica y, 3) establece entre estos grupos una relación de desigualdad, ya que el término hegemónico nos remite a supremacía política, cultural, económica, militar, etc., de dominación de un grupo sobre otro, de una cultura dominante y otra dominada.

La explicación del por qué la interculturalidad (para Latinoamérica) reduce la diversidad cultural del continente a dos grandes grupos culturales puede encontrarse en la propuesta de Bonfil de una “matriz indoamericana”.

Según este autor, una matriz cultural indoamericana, estaría estructurada por:

“principios de reciprocidad en las relaciones sociales y entre los hombres, la naturaleza y el cosmos; y la autosuficiencia, con los valores derivados que privilegian la diversificación frente a la especialización y desestimulan la acumulación en beneficio de la igualdad, todo ello sustentado en una cosmovisión en la que el hombre no es el centro del universo sino un integrante más que debe encontrar formas de relación armónica con el resto” (Bonfil, 1997: 85).

La cita anterior puede contextualizarse a partir del cultivo de la milpa, donde se sintetizan las relaciones de “reciprocidad” de muchas de las acciones que caracterizan a los indígenas.

En la milpa se siembra maíz, frijol (distintos tipos), calabaza y chile (esta es la combinación típica del centro de nuestro país, aunque, varía según las distintas zonas de México) y se aprovechan plantas silvestres como quintoniles y quelites.

La elección y combinación de las distintas plantas, implica una serie de conocimientos sobre la naturaleza que permiten conservar la fertilidad natural de la tierra (por ejemplo, el frijol fija nitrógeno, necesario para el crecimiento del maíz, la calabaza provee hojarasca que además de abonar el suelo, retiene su humedad, etc.) basándose en la relación de reciprocidad que se da entre las distintas especies. Asimismo, la diversidad de productos agrícolas aportados por la milpa promueve la autosuficiencia alimentaria de las familias indígenas, estableciendo una relación de reciprocidad entre éstas y la naturaleza.

Si a lo anterior, se agrega lo que en la cultura nahua (de la zona norte de Puebla) se conoce como "Makepalis" (mano vuelta),⁴ se tendrá una idea más completa sobre la "reciprocidad" característica de muchas de las actividades en la que participan los indígenas, abarcando, no sólo distintas especies sino también, las relaciones humanas.

El Makepalis es la ayuda que se solicita y se presta para sembrar y cosechar los productos de la milpa. Esta "reciprocidad de servicios entre personas" funciona de la siguiente manera: una familia solicita a otros miembros de la misma, o a amigos, su colaboración para la siembra y la cosecha del maíz a cambio de "devolverles el favor" cuando lo requieran. En este intercambio siempre está incluido el compromiso de alimentar a los ayudantes los días de faena (esta es la forma más tradicional de mano vuelta). Puede ocurrir también, que en el arreglo se pacte un pago extra en especie (maíz) cuando se levante la cosecha; esta modalidad es más reciente.⁵ En todos los casos, funciona en reciprocidad a lo que otros hacen, han hecho o pueden hacer por uno. En el ejemplo del cultivo de la milpa se explica cómo, culturalmente, se promueve una actitud hacia la no acumulación de bienes en pos de la igualdad social, referida por Bonfil en su cita.

⁴ Se relaciona con el "Tequio", trabajo voluntario y gratuito para la comunidad.

⁵ Me refiero a esta práctica como algo más reciente en las comunidades indígenas contemporáneas porque, si bien en la época prehispánica existía un acuerdo de paga en "especie", se daba como un tributo obligatorio de la comunidad a los centros de poder a los que se suscribía. López Austin comenta al respecto: "Los agricultores usufructuaban la mayor parte de la tierra con fundamento en la distribución que cada comunidad hacía entre las familias de productores directos. Estas familias se beneficiaban de parte de los frutos extraídos a los campos de cultivo. Otra parte de las tierras de propiedad comunal eran trabajadas en común, y los productos se destinaban ya a los gastos de la comunidad, ya al pago de los tributos" (López, 2004: 11).

Este mismo autor plantea que, la matriz cultural indoamericana, cuenta con elementos estructurales comunes que tienen sus bases en la indianidad. La indianidad es:

“El reconocimiento de una identidad común, supraétnica, expresada en la conciencia de ser indios, por parte de los descendientes de los pueblos precoloniales de América, que descansa en la imbricación de dos etapas históricas comunes: una, corta en términos relativos (apenas va para medio milenio), los unifica en tanto colonizados; la otra, mucho más larga, los revela como herederos de una civilización original, multifacética como todas las civilizaciones, creada y desarrollada en esta región del mundo: de ella proviene lo común a las culturas indias y ella explica también su diversidad, cuando no es atribuible al proceso colonial” (Bonfil, 1997: 75).

El concepto de indianidad admite a las culturas indias como culturas diferentes a la dominante. El propio concepto explica el por qué de esta distinción. La indianidad remite a dos periodos históricos que se sobreponen permitiendo identificar a los pueblos originarios de América como sociedades con culturas propias. Uno, muy largo, que los reconoce y los une como pueblos formadores de una civilización que, en términos generales (ya que exhibe también las particularidades de cada pueblo), compartían un proyecto social y una cosmovisión muy distinta al proyecto civilizatorio occidental traído por los españoles e impuesto durante el proceso de colonización como el único proyecto humano válido. El otro periodo es más corto en términos históricos (500 años) y los ubica y unifica como pueblos colonizados y, por lo tanto, como pueblos con culturas dominadas.

Esta situación de dominación consiente a la cultura de los pueblos originarios de América sea discriminada desde los centros de poder de la cultura occidental, y que ésta se reconozca a sí misma como “universal”, como la única cultura que puede producir y transmitir los saberes (valores y conocimientos) que todo ser humano debe poseer para alcanzar el ideal de plenitud, según el proyecto social reivindicado por ella misma.

Es en este sentido que las culturas indígenas no pueden considerarse como subculturas, en tanto no son manifestaciones particulares de una cultura más amplia y compleja, sino pueblos dominados, y en consecuencia, con culturas dominadas.

Según Bonfil, las características de dominación que se ejercen sobre una cultura distinta y sobre una subcultura, son totalmente diferentes:

“La dinámica misma de la dominación es distinta en un caso y en otro: cuando se trata de pueblos con culturas diferentes, la cultura propia de esos pueblos subordinados es el eje de la resistencia, en tanto que los grupos dominados en el seno de una sociedad de cultura única no defienden una cultura diferente sino que luchan por un acceso equitativo a una cultura que es también la cultura de los grupos dominantes” (Bonfil, 1997: 62-63).

Esta cita de Bonfil es clara en sí misma y la utilizo para contextualizar y explicar la concepción de interculturalidad que propone Godenzzi: ...”pensando desde el surandino peruano, la interculturalidad significa, ante todo: la relación entre una cultura indígena y la llamada cultura occidental” (Godenzzi, 1996: 14-15). En este autor al igual que en Soto, pueden identificarse dos grupos sociales distintos, pero el definir la relación en términos exclusivamente culturales como lo hace Godenzzi, resalta la diferencia entre la lucha de un pueblo con una cultura propia, de la lucha de clases que se da en un grupo social que comparte la misma cultura (esto no quiere decir que en la lucha de clase no estén incluidos los indígenas). En esta diferencia de luchas, queda implícita también la dominación cultural. Otra diferencia entre Soto y Godenzzi, es que este último autor incorpora -al hablar de cultura indígena y no de grupos étnicos- el concepto de “indianidad” propuesto por Bonfil, donde se reconocen las diferencias culturales de los distintos pueblos que se originaron en América pero recupera lo común del pertenecer a una civilización distinta de la occidental.

Una concepción más de interculturalidad es la dada por Toledo, quién se refiere a ella como: “Una relación de intercambio entre la cultura tradicional y la cultura del resto de la sociedad (venezolana)”⁶ (Toledo, 1989: 43-53, en: López, 1996: 70).

Puede verse que en Toledo también prevalece la idea de dos grupos culturales distintos. Sin embargo, estas culturas estarían representadas por un grupo social identificado con una cultura tradicional y, otro, representado por el resto de la sociedad, que no se asume como depositario de la cultura tradicional.

Recurriendo una vez más a Bonfil, es posible entender qué implica una “cultura tradicional”:

⁶ Para Venezuela se calcula que 1.5% de la población total es indígena (Godenzzi, 1996: 12).

“Si se compara la cultura de las comunidades campesinas mestizas tradicionales con las de las comunidades indias vecinas, en muchas regiones del país, las semejanzas son, indudablemente mucho mayores que las diferencias: se habrá cambiado la lengua y se habrá abandonado la indumentaria tradicional, como signos perceptibles de una identidad étnica diferente; pero la cultura material, las actividades productivas, las pautas de consumo, la organización familiar y comunal, las prácticas médicas y culinarias y gran parte del universo simbólico, difícilmente se distinguen en una y otra situación.

En esas comunidades campesinas mestizas tradicionales persiste una cultura india y lo que se ha perdido es la identidad étnica original, es decir, la identidad que expresa en el nivel ideológico el reconocimiento de una sociedad discreta que se asume depositaria exclusiva de un patrimonio cultural creado a lo largo de la historia por esa misma sociedad. La desindianización ha provocado la ruptura de la identidad étnica original, pero eso no significa que se haya interrumpido de tajo la continuidad de una cultura matriz india. En este caso, entonces, es válido abordar el estudio de la cultura campesina tradicional bajo la premisa de que se trata de una cultura diferente” (Bonfil, 1989:64-65).⁷

Un dato interesante, que nos sirve para complementar esta última cita, se menciona en el documento de SEP (2005): “En nuestro país, más de seis millones de mexicanos son hablantes de una lengua indígena, y 1.1 millones, sin hablar ninguna se reconoce como indígena” (XI Censo General de Población y Vivienda, INEGI, 2000, en: SEP, 2005: 43). Esto implica, la existencia de muchos más elementos culturales⁸ que los identifica como indígenas y, no sólo la lengua o el vestido, considerados elementos culturales particulares a cada grupo étnico.

Regresando a Toledo y a Bonfil, puede decirse que la interculturalidad en América quedaría referida como la relación de un grupo con una matriz cultural (con un origen propio al Continente Americano, distinto a los que provienen de occidente) y, otro, con el que no se comparten estos elementos culturales y, entre ellos se reconocen como portadores de elementos culturales cuyo origen se atribuye a la cultura europea.

⁷ Bonfil se refiere a la desindianización como: “a la pérdida de la identidad colectiva original, resultado del proceso de dominación cultural” (Bonfil, 2005: 13).

⁸ Bonfil distingue las siguientes clases de elementos culturales: a) materiales, tanto los naturales como los que han sido transformados por el trabajo humano; b) de organización, que son las relaciones sociales sistematizadas a través de las cuales se realiza la participación; se incluyen la magnitud y las condiciones demográficas; c) de conocimiento, es decir, las experiencias asimiladas y sistematizadas y las capacidades creativas; d) simbólicos, códigos de comunicación y representación, signos y símbolos; e) emotivos, sentimientos, valores y motivaciones compartidos; la subjetividad como recurso (Bonfil, 1989: 82).

Ahora, como existe un grupo que sin hablar ninguna lengua indígena se reconoce como indígena y es depositario de elementos culturales distintos a los de la cultura dominante como además, utilizar el término “tradicional”, puede crear confusión para distinguir los dos grandes grupos culturales de Latinoamérica (porque en la cultura hegemónica también hay grupos tradicionales) seguiré refiriéndome a este grupo cultural como “indígenas”.

Recapitulando, puede decirse de la interculturalidad:

- 1) Los seres humanos somos biológicamente iguales y culturalmente diversos.
- 2) Las culturas están en contacto (los sujetos de las distintas culturas interactúan), y la relación que establecen entre ellas depende de circunstancias históricas concretas.
- 3) La diversidad cultural se construye y reconstruye todo el tiempo debido a la fuerza de historias diferentes en contacto y, esto se debe, a que concentran matrices culturales y civilizatorias distintas, que al formar parte de un proceso histórico no se borran, aunque se modifiquen constantemente.
- 4) La interculturalidad se establece en términos de la relación cultural dada entre los pueblos para diferenciarse de la lucha de clases que se establece dentro de una misma cultura.
- 5) Para Latinoamérica se reconocen dos grandes grupos culturales: los indígenas, portadores de elementos culturales desarrollados en el continente antes de la colonización y, los no indígenas, representados por la cultura dominante de occidente.

En el próximo punto, se trata lo que en la actualidad se concibe como la “corriente de interculturalidad”, entendida a manera de una propuesta sobre cómo debe darse la relación entre estos grupos culturales de matrices distintas. A esta línea de pensamiento se le llamará “propuesta intercultural”.

1.2 LA PROPUESTA INTERCULTURAL

A continuación, presento una cita que resume mucho de lo que he venido analizando y nos introduce en la segunda parte de este capítulo.

Soto, utiliza una cita de Rivera para referirse a la interculturalidad como: “una práctica que podría recaer en la posibilidad de un intercambio constructivo de conocimientos y experiencias para promover la transformación de las culturas como efectivamente está

ocurriendo, pero esta vez, de una manera consensual, participativa y democrática” (Rivera, 1987: 107, en: Soto, 1996: 144).

La propuesta intercultural queda referida entonces, como un ámbito de intercambio de saberes (conocimientos, valores y experiencias) en el que cada cultura reconoce y valora la reciprocidad del contacto cultural y continúa con su desarrollo. Además, la reciprocidad sólo puede alcanzarse en condiciones de igualdad cultural, es decir, en un espacio democrático que permita establecer consensos a partir de la participación de todos los sujetos.

Por su parte Moya nos dice: “La noción de interculturalidad significa “diálogo respetuoso y equilibrado entre culturas”, se opone a la posición integracionista y apuesta por la posibilidad de reforzar la autonomía cultural” (Moya, 1995: 42, en: Godenzzi, 1996: 14).

Para entender lo que sería un “diálogo respetuoso y equilibrado” entre culturas es pertinente remitirse, como categorías de análisis que permitan caracterizar las relaciones entre culturas, a los términos de simetría/asimetría. Las relaciones simétricas implicarían igualdad de derechos y condiciones de vida, el respeto a los valores de “los otros” aceptándolos en su alteridad sin pretender convertirlos o asimilarlos al “nosotros”. La asimetría, estaría representada por el despojo de los valores del grupo tradicionalmente dominado y por una desigualdad de derechos, que en última instancia, es lo que se conoce como aculturación, entendida como el proceso de represión o intento de borrar la herencia cultural de un grupo, a favor de una internalización de los patrones de comportamiento y de los valores internos de otra cultura, generalmente, la dominante o hegemónica (Valiente, 1996: 301).

En este sentido, un diálogo respetuoso y equilibrado entre culturas (contrario a la relación de dominación cultural actual) involucra la construcción de una nueva relación cultural que ayude a superar las relaciones asimétricas que históricamente han caracterizado a la de indígenas y no indígenas, para llegar a una relación simétrica entre ellas, posibilitando el espacio de consenso democrático al que alude Rivera en su cita.

Moya también ubica a la interculturalidad como una propuesta que está en contra de la integración cultural, es decir, en contra de políticas públicas que desconocen la diversidad

cultural y tratan de integrar a los indígenas a un "Estado Nacional", a una cultura única para toda la población, que en esencia buscaba un mestizaje étnico y cultural, como fue el caso de la política indigenista implementada en nuestro país por más de 40 años (Durand, 2000: 1). Moya se refiere a la interculturalidad, también, como una "apuesta por la posibilidad de reforzar la autonomía cultural". Ahora, ¿qué se entiende por autonomía cultural?

Bonfil (1997: 51-52), introduciendo el concepto de "control cultural"⁹ propone cuatro ámbitos o categorías de cultura. Estas son:

Cultura autónoma: el grupo social posee el poder de decisión sobre sus propios elementos culturales: es capaz de producirlos, usarlos y reproducirlos. Un ejemplo de un elemento cultural de este tipo sería la agricultura tradicional de la milpa.

Cultura impuesta: ni las decisiones ni los elementos culturales puestos en juego son del grupo social; los resultados, sin embargo, entran a formar parte de la cultura total del propio grupo. Ejemplo de esta categoría son los hábitos de consumo impuestos por el sistema mercantil, como en el caso de la sustitución del pulque por la cerveza.

Cultura apropiada: los elementos culturales son ajenos, en el sentido de que su producción y/o reproducción no están bajo el control cultural del grupo, pero éste los usa y decide sobre ellos. Por ejemplo: apropiación de grabadoras cuyo uso permite difundir música propia.

Cultura enajenada: aunque los elementos culturales siguen siendo propios, la decisión sobre ellos es expropiada. Por ejemplo, el bosque es de la comunidad, pero lo tala una compañía maderera de acuerdo a sus intereses, con sus obreros y sus máquinas.

Definir esta clasificación bajo el concepto de control cultural, permite introducir el aspecto político que históricamente ha caracterizado el contacto entre los indígenas y el Estado, es decir, nos ubica en una relación cultural donde una de las culturas, en este caso la occidental, tiene a su disposición todo el poder que le otorga ser la cultura del Estado. También, explica las distintas reacciones de la cultura sometida: defiende su autonomía cultural, se resiste a la imposición de una cultura ajena, elige lo que va a incorporar de la "otra" cultura y, reconoce cómo sus elementos culturales son manipulados por la cultura dominante.

⁹ Entendido como la capacidad de decisión sobre los elementos culturales (Bonfil, 1997: 49).

Bonfil nos dice también que:

“Los ámbitos de la cultura autónoma y la cultura apropiada conforman la cultura propia de un pueblo. Es a partir de la cultura propia que se ejerce la inventiva, la innovación, la creatividad cultural, además de que no hay creación sin autonomía” (Bonfil, 1997: 52).

La cita anterior permite entender por qué Moya plantea que un “diálogo respetuoso y equilibrado entre culturas”, refuerza la autonomía cultural.

Una vez contextualizada la idea de Moya, puede resumirse que la interculturalidad es una propuesta que implica la construcción de una relación simétrica entre la cultura propia (autónoma y apropiada) de los indígenas y, la de los no indígenas (autónoma y apropiada).

Lo anterior, nos da pie a entrar en otro aspecto del proyecto intercultural: la apuesta de que una relación cultural simétrica entre los indígenas y los no indígenas, propiciará un proyecto social incluyente en pos del bienestar común de la población.

La idea de que un diálogo respetuoso y equilibrado entre culturas sería el motor para la construcción de una sociedad verdaderamente democrática, nos ubica en las consecuencias sociales de la propuesta intercultural. Nos enfrenta, sobre todo, ante las preguntas: ¿qué resultado produciría esta nueva forma de relación entre las culturas? o mejor dicho, ¿qué se espera de una relación cultural simétrica entre los indígenas y los no indígenas?

Al respecto encontramos las siguientes posiciones:

El siguiente párrafo es de Panikkar y aparece en el documento de SEP citado con anterioridad:

“La Interculturalidad es un concepto en construcción que se entiende como un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida, constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales” (Panikkar, 1995, en: SEP, 2005: 41).

De esta cita pueden extraerse las siguientes ideas: 1) la interculturalidad, como ya se discutió anteriormente, es una propuesta en construcción; 2) pugna por la autonomía cultural, porque demanda espacios para que los grupos sociales no sólo puedan decidir sobre el uso de determinados elementos culturales sino de producirlos y reproducirlos (idea también comentada) y, 3) el diálogo intercultural cimentará la construcción de un proyecto social democrático para modificar el orden social actual.

De este último punto, se desprende que la interculturalidad no se puede plantear independientemente del orden social. A lo largo de este trabajo se ha argumentado que las culturas (o los recursos culturales que las conforman) se desarrollan históricamente para formular y realizar un propósito social. Por lo tanto, lo que distingue a ambas culturas es, principalmente, el proyecto social con el que se identifican e incluye las distintas formas de entender el mundo y de relacionarse con él.

Se comentó también (a partir de la matriz cultural indoamericana) que son proyectos diametralmente opuestos, por lo que un intercambio cultural, en una situación de igualdad, requeriría un orden social más justo, donde el propósito social de la cultura indígena pueda expresarse. Esta situación, difícilmente puede alcanzarse dentro de un sistema de dominación de una cultura sobre otra. Por lo tanto, no debe perderse de vista que la propuesta intercultural tiene posibilidades limitadas y que un orden social más justo requeriría que los centros de poder de la cultura dominante perdieran parte de sus privilegios. Implicaría un cambio estructural dentro de la misma cultura dominante, aspecto sin definición explícita en la propuesta intercultural.

A continuación presento una cita de Valiente, donde se menciona otro elemento de la propuesta intercultural: la apuesta a futuro de que los graves problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas puedan apoyarse en los distintos saberes culturales y generar, de manera conjunta, nuevas soluciones. Esta autora dice:

“Tenemos, pues, el gran desafío colectivo de aprender a entendernos unos con otros, por más diferentes que seamos, para construir juntos tanto la convivencia democrática como los nuevos saberes y conocimientos técnico-científicos y culturales que el tiempo presente y futuro exige” (Valiente, 1996: 18).

Esta cita, además, de contener elementos comunes a la de Panikkar, apuesta a que la interculturalidad generará nuevos saberes y conocimientos técnico-científicos, necesarios para operar en el mundo de hoy. La idea de éstas frases no es negar que en las condiciones actuales se producen saberes, sino de enfatizar la necesidad de que los grandes problemas enfrentados por las sociedades contemporáneas (derechos humanos, crisis ambiental, desigualdad, inequidad de género, etc.,) requieren y demandan la participación de todos.

Por su parte, Bonfil plantea:

“Todo proyecto social requiere la puesta en acción de elementos culturales. No sólo para realizarlo, también para formularlo, para imaginarlo. Los elementos culturales hacen posible al proyecto; también fijan sus límites, lo acotan, lo condicionan históricamente. Porque los elementos culturales son fenómenos históricos, que cambian a lo largo del tiempo (...). No hay elementos culturales en abstracto” (Bonfil, 1997: 50).

...”las culturas indias de México (y, más ampliamente de América) cobran un sentido diferente si son entendidas como expresiones particulares de una civilización única. En esta perspectiva adquieren una importancia central en el debate actual sobre el futuro de nuestras sociedades: las culturas indias dejan de parecer prescindibles, marginales o, en definitiva, condenadas por la historia y pasan a ocupar un sitio crucial en tanto portadoras de un proyecto civilizatorio alternativo” (Bonfil, 1997: 71).

Creo que estas dos últimas citas (como todas las de este autor, utilizadas a lo largo de este trabajo) hablan por sí solas. Sin embargo, como Bonfil no utiliza el término de interculturalidad (aunque es obvio y, este trabajo es una prueba de ello, que sus ideas cimientan la propuesta), es conveniente re-expresarlas en relación a ella.

Un proyecto social alternativo, que acabe con el injusto orden actual, requiere, reflexionar sobre la sociedad que queremos, sobre el país que queremos. Implica la participación de todos los sujetos y, con ello, la representación de todas las culturas para, de manera conjunta, tomar las decisiones que hagan viable este nuevo proyecto social en beneficio de todos. Ahora, el proyecto actual, el de la sociedad dominante, ha creado una enorme injusticia social con grandes sectores en pobreza extrema, crisis ambiental, deterioro de los derechos humanos elementales, entre otros; la cual sólo podrán solucionarse con un

orden social justo, construido a partir de la aportación de saberes de las diferentes culturas. Y, por lo tanto, los indígenas como portadores de elementos culturales propios de una civilización distinta a la occidental, tienen mucho que ofrecer.

Recapitulando, puede mencionarse que la propuesta intercultural para Latinoamérica se sustenta, básicamente, en dos ideas:

- 1) La construcción de una nueva relación cultural entre los indígenas y la cultura occidental que sustituya las relaciones asimétricas que históricamente la han caracterizado, por una respetuosa y equitativa, donde se reconozca la autonomía cultural y se establezca una relación simétrica entre ellas.
- 2) La construcción de un proyecto social justo e igualitario que recupere los saberes de las distintas culturas para modificar el orden social actual en pos del bienestar de todas las personas.

1.3 EL ORIGEN DE LA PROPUESTA INTERCULTURAL

Aquí, voy a hacer un paréntesis para revisar algunos aspectos de la interculturalidad no mencionados hasta ahora, y que son importantes para abordar el análisis de cómo implementar dicha propuesta.

En primer lugar, la interculturalidad recupera mucho de las transformaciones sociales y políticas relacionadas con la lucha de los movimientos indígenas, aunque, es una propuesta que surge del ala progresista de la sociedad dominante. Si bien, después de más de quinientos años de dominación social y cultural, son innumerables los actos de resistencia que han caracterizado a los pueblos originarios de América, considero a dos de suma importancia: la "Declaración de Barbados: por la liberación indígena" (1971) y el movimiento armado de Chiapas en 1994.

En relación al primer punto, Bonfil, dice:

"En 1971 se reúne un grupo de antropólogos en la isla de Barbados para discutir la situación de los indios en América del Sur. El documento final fue la "Declaración de Barbados: por la liberación del indígena" en el que se señalan las responsabilidades de los estados, las iglesias y los antropólogos en el etnocidio secular a que han estado sometidos los pueblos indios y se propone un cambio radical en todos ellos a fin de que contribuyan al advenimiento de una nueva etapa en la que los pueblos indios se transformen en sujetos de

su propia historia y conductores de su propio destino. La Declaración cayó en tierra fértil porque sintetizó muchas demandas que ya estaban siendo enarboladas por las nuevas organizaciones políticas indias y se convirtió en un punto de referencia para hablar de un parteaguas: de manera enfática se rechaza la integración (occidentalización) como vía para resolver la problemática indígena y se afirma, en cambio, el derecho de los pueblos indios a recorrer el camino que su propio proyecto civilizatorio les marcara. Por otra parte, el documento contribuyó a que la nueva movilización indígena alcanzara una mayor visibilidad en el debate académico y político sobre América Latina” (Bonfil, 1997: 76-77).

Esta idea de oposición a la integración y el reforzamiento de la autonomía cultural se discutió en párrafos anteriores, a través del concepto de interculturalidad que propone Moya. Sin embargo, la considero una cita importante porque no sólo abunda y refuerza lo dicho por Moya, sino que nos ubica en un tiempo histórico, a partir del cual es reconocida y valorada la diversidad cultural por parte de la sociedad no indígena, legitimando la lucha de los indígenas y abriendo importantes espacios de discusión con la posibilidad que las personas tomen una posición y actúen en consecuencia.

Con respecto al segundo punto, es decir, sobre el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en SEP, puede leerse:

“Actualmente las transformaciones sociales y políticas del país tienen que ver, en gran parte, con las luchas del movimiento indígena contemporáneo de México, que contribuyeron a las reformas constitucionales de 1992, en que se reconoce el carácter pluricultural de la nación mexicana. En este contexto, destaca el movimiento armado de Chiapas de 1994, que plantea un proyecto de nación incluyente, así como el establecimiento de una nueva relación entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional” (SEP, 2005: 13).

Estos dos acontecimientos históricos marcan el origen de la propuesta intercultural de algunos sectores oficiales en México. No obstante, condicionan las diferentes posiciones para su implementación.

Sin pretender plantear una argumentación sólida y, únicamente, como una idea que me permita contextualizar esta tesis, me arriesgo a decir que pueden ubicarse dos posiciones: por un lado, la representada por el Movimiento Zapatista, sobretudo después de los incumplimientos de los Acuerdos de San Andrés Sacamch'en de los Pobres (San

Andrés Larrainzar) por parte del Estado Mexicano, donde se plantea la construcción de un proyecto social desde la sociedad civil (indígenas y no indígenas) y que excluye al Estado. Reconoce la diversidad entre los seres humanos, no sólo la cultural sino también la social, sexual, etc., y apuesta a un proyecto social común que, desde la diversidad, recupere valores y aspiraciones de todas las personas (EZLN, 1997:198). Esta posición incorpora además de la lucha cultural la lucha de clases.

La otra perspectiva se organiza desde algunos sectores del propio Estado (tratando de responder a algunas de las demandas de los pueblos indígenas) y, tiene que ver por ejemplo, con la "Política Educativa Intercultural para Todos", impulsada en nuestro país desde la Educación Básica Obligatoria. Esta política retoma elementos de la propuesta intercultural y opera según la lógica de que si desde el Estado, se pone un freno a la discriminación de la cultura indígena, se fomentará un ambiente de "tolerancia" permitiendo una relación más igualitaria entre los sujetos que se identifican con culturas distintas.

La SEP establece que la Política de Educación Intercultural para Todos: "Impulsará el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica" (SEP, 2001: 136).

El objetivo particular de dicha política será: "Desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación" (SEP, 2001: 136).

Algunas de las líneas de acción que se pondrán en marcha para cumplir este objetivo son:

"Definir con la participación de los pueblos indígenas, contenidos para la educación primaria y la secundaria que recojan los aportes culturales de los diversos grupos étnicos y culturales que conforman nuestra nación.

Desarrollar formas pertinentes de educación en valores que orienten al educando a descubrir autónomamente que el respeto a la dignidad de las personas, incluyendo a los diferentes, es un valor fundamental" (SEP, 2001: 136)

Y se establecen como algunas de sus metas:

- Diseñar, a partir de 2002, proyectos innovadores en materia de educación intercultural.
- Incorporar para 2005, contenidos interculturales a las diversas asignaturas del currículo de educación secundaria, en sus diferentes modalidades.
- Contar para 2005, con al menos 20 experiencias innovadoras evaluadas en materia de educación intercultural" (SEP, 2001: 137).

La posición que voy a asumir en este trabajo es que el Estado no puede considerarse como una institución compacta donde prevalece una sola línea ideológica y política, sino que está conformado por personas las cuales, muchas veces, se identifican con posturas distintas a las "oficiales" e, incluso, entran en contradicción evidente con ellas. Pero, aprovechan los espacios brindados por las instituciones para avanzar hacia un proyecto social más justo.

Un ejemplo de esta situación es la misma "Política Intercultural para Todos" expuesta. Vimos que la idea de esa "política" es transmitir un valor de "tolerancia" entre los sujetos de culturas distintas, actitud que se lograría a partir del conocimiento y revaloración de la cultura indígena por parte de la comunidad no indígena. Esta situación propiciaría una convivencia de respeto y, de alguna manera, más igualitaria entre todos los mexicanos.

Obviamente, el propósito de esa política (no olvidemos que se impulsa desde instituciones estatales) no es cambiar el orden social actual por más injusto que sea, pero permite la "legitimación" desde el Estado de un espacio donde los distintos actores puedan resignificar la política y actuar, según la interpretación que de ella hagan.

Esta situación me permite incluir al Estado como parte de una propuesta intercultural y aprovechar los espacios abiertos desde las instituciones, así como crear nuevos, donde puedan rescatarse los "valores humanos" compartidos por las distintas culturas. Me refiero a la construcción de un proyecto social amplio, el cual necesariamente tiene que responder a la necesidad de equidad, valor moral compartido tanto por occidente como por los pueblos indígenas y, que inevitablemente, conduce a un nuevo orden social.

1.4 LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD

Los elementos antes expuestos permiten ubicar dos dimensiones de la propuesta intercultural. La primera, abarcaría un diálogo cultural “respetuoso y equitativo” entre los indígenas, el Estado, y los no indígenas y, segunda, la apuesta a que a partir de este diálogo, surja un nuevo proyecto social más democrático para el país.

En este apartado, desarrollo algunas ideas sobre la primera dimensión, es decir, qué debería hacer el Estado Mexicano, representante de una nación reconocida oficialmente como pluricultural desde 1992 (Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos, 2004:3) para generar un espacio donde los distintos actores se sienten a dialogar en una situación de respeto e igualdad, posibilitando la construcción de un proyecto social equitativo para todos los sujetos, independientemente, de la cultura de la que formen parte.

Según distintos autores, en la implementación de la interculturalidad es necesario considerar que:

Después de más de quinientos años de dominio de la cultura occidental sobre las demás culturas con las que compartimos el territorio, ante todo, es necesario terminar con la discriminación en todos sus niveles. Al respecto puede leerse en el documento de SEP, ya citado:

(la interculturalidad) “supone el reto de la transformación epistémica y ético-política que va de concebir a tales pueblos originarios como sujetos de atención pública e inspiradora de concepciones asistencialistas y, por ende, racistas en el fondo, a considerarlos sujetos de derecho, susceptibles de ejercer formas alternativas de ciudadanía” (SEP, 2005: 42).

El reconocer a los indígenas como sujetos con derechos propios, libres de ejercer formas alternativas de ciudadanía, nos ubica en una cuestión fundamental de la interculturalidad: los pueblos construyen una serie de elementos culturales para responder a los propósitos sociales que los une internamente y los diferencia de otros grupos humanos. Por lo tanto, se interpreta que la cultura indígena responde a propósitos sociales distintos a los impulsados por la cultura occidental dominante. La cita llama a una verdadera transformación, al menos declarativa, de que el Estado tome las medidas necesarias para que la sociedad no indígena reconozca otras formas de conocer, interpretar el mundo y organizar la sociedad, tan válidas como las legitimadas por la cultura occidental.

Si esta actitud formara parte de todas las políticas públicas (con el debate que implica) y, desde el Estado se promoviera (en todos los ámbitos de las relaciones cotidianas) la idea de que no existen culturas superiores a otras sería posible disminuir las diferencias entre culturas y la discriminación que padecen los grupos indígenas.

En un sentido muy parecido al de la cita anterior se pronuncia Godenzzi, quién nos dice:

..."para lograr una efectiva interrelación cultural debe existir como condición previa y permanente, devolver su dignidad a la cultura andina, reconociendo la validez de sus aportes en el campo del conocimiento y las prácticas en general; igualmente, sistematizar dichos aportes e incorporarlos a la escuela y la vida social. Esto significa desechar prejuicios y cambiar actitudes, lográndose una disposición para la interacción en pie de igualdad" (Godenzzi, 1996: 15).

Desechar prejuicios y cambiar actitudes nos ubica una vez más en el tema de cómo acabar con una discriminación que históricamente ha sido fomentada por un Estado que se reconoce como parte de la cultura occidental dominante. Este autor propone dignificar la cultura indígena reconociendo sus saberes, sistematizando sus conocimientos y legitimándolos, por ejemplo, a partir de su incorporación al sistema educativo. Estas medidas ayudarían a una interacción entre sujetos en mejores condiciones de igualdad. Sin embargo, en la cita se explicita que ésta es una condición previa para un diálogo intercultural, pero deja abierta la posibilidad de otras acciones surgidas a partir de una nueva relación entre las culturas.

El reconocer los aportes de los conocimientos de los indígenas, implica, en primer término conocerlos para poder valorarlos, en esta valoración no me refiero a emitir un juicio de valor, sino en el sentido expresado en la siguiente cita:

"Este conocimiento, reconocimiento y valoración es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto cultural como el encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte. El conocimiento de la diversidad cultural constituye el primer acercamiento a la diferencia desde una disposición y apertura tanto cognitiva como ética que haga posible el reconocimiento, es decir, el impacto de la diferencia. (...) La valoración es resignificar la diferencia, apostar por lo común, con base a una posición ético-epistemológica intercultural en que las distintas formas de construir la realidad son válidas y legitimadas desde la mirada

propia, al admitir la eficacia cultural que cada una de esas miradas cumple para la vida de las personas” (SEP, 2005: 43- 44).

Conocer la cultura indígena permite entonces ver las diferencias y, por lo tanto, reconocer que las tradiciones propias no son las únicas existentes, que hay otras tradiciones igualmente válidas y legítimas para construir la realidad. En este proceso se produce un conflicto y se cuestionan los parámetros epistemológicos y éticos propios, dando lugar a una mayor consolidación desde una posición más incluyente y equitativa en pos de la valoración de otras culturas. En esta valoración lo primero es apostar por lo común, como podría ser responder a una necesidad de equidad, el reconocimiento de los sujetos dentro de un proyecto social, la idea de sustentabilidad, etc., que caracteriza a muchas culturas. Por supuesto, surgirán elementos culturales distintos, incluso, algunos insostenibles desde nuestra cultura o a la inversa, pero lo que no se puede aceptar desde la interculturalidad es considerar a la cultura dominante como la cultura “universal” y desde esta creencia juzgar a las demás. En este sentido, Helberg, enfatiza:

...“para que haya un diálogo intercultural verdadero es necesario acabar con el etnocentrismo a nivel de conceptos, marcos de referencia (religiones, ciencia, escuelas de pensamiento), así como en los sistemas de justificación o de validación –los que están interrelacionados, tanto con determinados conceptos claves como con los marcos de referencia, formando sistemas de pensamientos que tienden a cerrarse en si mismos-“ (Helberg, 2001: 20).

Este autor nos advierte sobre los prejuicios, especialmente, los que la cultura dominante pone en juego desde una creencia de supremacía cultural, dando a entender que puede valorar los saberes de otras culturas. Mientras no se acabe con el etnocentrismo¹⁰ (tanto el de las distintas ciencias como el de la filosofía e incluso la religión), no existirá un diálogo intercultural verdadero.

Candela, en el contexto de la enseñanza de la ciencia¹¹, plantea esta misma idea:

¹⁰ Helberg plantea que la mejor forma de definir el etnocentrismo es considerarlo como una “Determinación cultural no reconocida del pensamiento que tiene lugar cuando asumimos que nuestros conceptos son los únicos posibles o válidos” (Helberg, 2001: 19).

¹¹ La perspectiva actual de la enseñanza de la ciencia incorpora la dimensión Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Reconoce la importancia de enseñar ciencia (y tecnología) porque forma parte de la vida cotidiana de las personas. Valora parte de su método al promover en una actitud crítica de

...“uno de los propósitos actuales de la enseñanza de la ciencias es el de desarrollar la capacidad de decisión sobre el tipo de explicación del mundo natural que puede ser utilizado en cada situación concreta. De esta manera, cada vez es más clara la necesidad de que la enseñanza de la ciencia se distancie de la concepción positivista, característica del siglo XIX, y de la perspectiva etnocentrista de que hay una sola explicación correcta de los fenómenos físicos y que ésta es la que corresponde a la elaborada por la ciencia occidental” (Candela, 2005, Ibáñez & Marco, 1996; Helberg, 2001, en: Candela, 2005: 5 y 6).

Candela, además de criticar al etnocentrismo, nos ubica en el contexto donde se aplican los sistemas de conocimiento y, por tanto, donde sucede su validación.

Esta última idea, puede aclararse a partir de una cita de Martínez que dice:

“Decidir entre el universalismo y el particularismo cultural es un dilema engañoso; ambos nos conducen al extravío. Hay que buscar otra pista, un nuevo paradigma, no basado en los contenidos sino en la modalidad de los intercambios: “lo que importa es cómo se plantean las relaciones entre los diferentes sujetos. Con qué racionalidad se rigen esas relaciones. Cómo se entrelazan los juegos de poder en cada uno de los ámbitos de la vida de los pueblos: económico, político religioso, artístico, jurídico, etc.” (Martínez, 1995: 44, en: Godenzzi, 1996: 14).

Se plantea que los sistemas explicativos y las intervenciones tecnológicas son elementos distintivos de las culturas, pero hay una vida cotidiana, una visión cultural de esa vida cotidiana que es la que debe compartirse.

Cierro esta parte del trabajo con una cita de Helberg:

los individuos hacia los conocimientos que sustentan ideas que no pueden ser comprobadas, pero añade que esta actitud científica debe contribuir al desarrollo de capacidades de análisis y reflexión que conduzca a conocer el mundo desde una visión histórica, humanista y ecológica. Esta visión permite que los sujetos reconozcan y valoren los conocimientos científicos y tecnológicos benéficos para la humanidad pero también identifique aquellos que sólo benefician a un sector de la sociedad en detrimento de la calidad de vida de otro y la afectación a los demás seres vivos. El enfoque CTS incorpora de forma implícita una perspectiva intercultural en la enseñanza de la ciencia al considerar y valorar los conocimientos desarrollados a través de milenios por diferentes culturas de la humanidad y en especial de la propia. En este sentido, puede contextualizarse los avances científicos y tecnológicos como resultado de los intereses de ciertos grupos sociales con gran poder de decisión y que marcan su desarrollo, aunque ello implique el deterioro social, económico, cultural y político de otros grupos sociales que se relacionan de manera diferente con la naturaleza (Candela, 2004).

“la comprensión de otra cultura es básicamente la construcción de un diálogo que puede llevar a la comprensión entre personas y finalmente entre pueblos. La construcción del diálogo intercultural recurre a diversos métodos que permiten esclarecer los conceptos de una y otra cultura y sus diferencias; y para ello tiene que averiguar los criterios de uso, así como las indicaciones o reglas que se usan, los ejemplos y patrones lógicos a los que recurre, es decir, a la vida cotidiana” (Helberg, 2001: 63).

En síntesis, algunas de las ideas revisadas sobre cómo implementar una propuesta intercultural en Latinoamérica y, especialmente, para México, dicen:

- 1) Deben conocerse, reconocerse y valorarse los saberes indígenas en la interacción cotidiana de los sujetos.
- 2) El sistema educativo es un espacio propicio para fomentar la interculturalidad.

A continuación, presento un modelo de interculturalidad, el cual resume mucho de lo que he planteado hasta ahora e incorpora otro elemento a la propuesta intercultural.

1.5 UN MODELO INTERCULTURAL

Godenzzi propone para la interculturalidad, el siguiente modelo:

“El concepto de interculturalidad, es una herramienta o noción operativa que, a partir de un estado –de cosas x (realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder), pretende orientar un proceso conducente a una situación-meta y (relaciones dialógicas y equitativas (en términos económicos, sociales y políticos) entre los actores miembros de universos culturales diferentes). El paso de un estado-de cosas x a la situación-meta y, es un proceso de negociación social en los que todos los interlocutores, en especial los de los sectores o pueblos más afectados, van adquiriendo autonomía, responsabilidad ciudadana e igualdad de derechos” (Godenzzi, 1996:14-15).

Como puede apreciarse la concepción de interculturalidad que subyace en este modelo, no sólo abarca, complementa y sintetiza las posiciones sobre interculturalidad expuestas en los distintos autores revisados, sino que incorpora además, un punto relevante: la negociación social. Considero esta nueva categoría como un elemento que ubica la interculturalidad en un continuo histórico y recupera y reconoce la condición de sujetos, tanto al interior de un grupo como en la interacción con los otros (explicita el aspecto

político de la relación). Por las razones señaladas en este párrafo, en mi trabajo de tesis, comparto el modelo de interculturalidad propuesto por Godenzzi.

1.6 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, LAS PREGUNTAS DEL ESTUDIO Y LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

A lo largo de este capítulo se presentaron una serie de elementos que constituyen una propuesta intercultural para Latinoamérica. Entre éstos, para el cierre del capítulo, destacan:

La “matriz indoamericana”, estructurada a partir de una serie de elementos culturales característicos de los pueblos originarios de América, donde se los reconoce como pueblos con un proyecto común y distinto al civilizatorio de los colonizadores europeos (Bonfil, 1987: 85).

El concepto de “indianidad”, el cual explica la sobreposición de dos periodos históricos: uno largo que une a los indígenas como herederos de una civilización original y propia de este continente (explica lo común y la diversidad cultural de estos pueblos) y, otro más corto (desde la Conquista), los unifica como pueblos sometidos y, por lo tanto, con culturas subyugadas. Lo anterior permite considerar a la cultura indígena como una cultura distinta a la occidental dominante (Bonfil, 1987: 75).

La perspectiva política de introducir el concepto de “control cultural” a partir del cual es posible construir las categorías en las culturas: autónoma, impuesta, apropiada, enajenada, así como, el ámbito de cultura propia (autónoma y apropiada), para analizar las relaciones que históricamente han caracterizado a la cultura indígena y a la occidental dominante; también las reacciones de la cultura sometida ante el contacto de grupos humanos desde una dominación social y cultural (Bonfil, 1987: 51-52).

La construcción de un “diálogo respetuoso y equilibrado” entre la cultura indígena y la occidental dominante, en pos de construir una relación simétrica entre ambas, que posibilite el reconocimiento de valores humanos compartidos y, con ello, la construcción de un orden social más justo, en pos de solucionar problemas comunes (Rivera, 1987; Moya, 1995; Bonfil, 1997).

El plantear la necesidad de construir nuevos paradigmas que no se pierdan, como los actuales, en la “universalidad” y las “particularidades” culturales (contenidos), sino en las modalidades de los intercambios, es decir, en cómo se plantean las relaciones entre los distintos sujetos, qué racionalidad las rigen, cómo se entrelaza el poder en los distintos ámbitos de la vida cotidiana: económico, político, religioso, artístico, jurídico, etc. (Godenzzi, 1996:14).

Estos cinco puntos, junto con el enfoque de la enseñanza de la ciencia desarrollado por Candela, donde se conjugan ideas de CTS y la perspectiva Intercultural del conocimiento, nos proporcionan herramientas teóricas para analizar las ideas transmitidas por la cultura indígena y la cultura occidental dominante, sobre la relación hombre-naturaleza; relación donde, necesariamente, deben manifestarse distintas concepciones de “ambiente”.

Si bien, este concepto se introduce desde la cultura occidental y adquiere relevancia por el surgimiento “oficial” de la EA en la década de los 70’, es un concepto por medio del cual los centros de poder de la cultura occidental capitalista (ONU-UNESCO-PNUMA) tratan de conciliar el “desarrollo del hombre” y el “sistema productivo capitalista”, para alcanzar el ideal de “bienestar humano” que esta cultura fomenta pero, sin atender contra su propia supervivencia. Además, es un concepto que dependiendo de la significación atribuida, marcará el proyecto de EA que se quiere desarrollar.

En este sentido, un proyecto de EA implementado en una zona indígena, tendría que manifestar no sólo las concepciones de ambiente que permean dicho proyecto desde elementos de la cultura occidental, sino también, la resignificación que los sujetos indígenas hagan del término a partir de sus propias concepciones culturales puestas en juego. Así como las coincidencias entre los saberes indígenas sobre el funcionamiento de la naturaleza y los conocimientos generados en Ecología. Helberg, manifiesta de los conocimientos indígenas: “Muchas veces los sistemas de manejo ambiental han servido de modelo para la construcción de conceptos de la Ecología” (2001: 37).

La idea de desarrollar algunos de los elementos que sustentan una propuesta Intercultural para Latinoamérica es la de contar con un marco teórico que permita analizar si en la zona de estudio existe un espacio intercultural propicio para un intercambio democrático de saberes y, en el que los sujetos se sientan reconocidos e incluidos y, por lo mismo,

indagar si en las acciones que se desarrollan para preservar el entorno, se consideran las aportaciones y perspectivas de las distintas culturas.

CAPÍTULO 2

EL CONTEXTO AMBIENTAL EN LA VISIÓN OCCIDENTAL CAPITALISTA

En este espacio voy a presentar una pequeña reseña histórica sobre las transformaciones del concepto de “ambiente” en el mundo occidental capitalista, especialmente, a partir de su “oficialización” como parte del discurso de la Educación Ambiental en 1972.

Si bien el término de ambiente se asociaba con la idea generalizada de un espacio biofísico que rodea al ser humano, representado normalmente como naturaleza, cuando nace “oficialmente” la EA, se utiliza para enfatizar la relación entre las actividades que el hombre lleva a cabo, las consecuencias de dichas actividades en el entorno y cómo estas transformaciones afectan la vida de las personas. En este círculo están presente entonces, ideas sobre “desarrollo humano”, ideales culturales de “plenitud”, así como, “conocimientos” generados por las distintas “disciplinas científicas” para explicar cómo funciona la naturaleza y las relaciones de los individuos entre sí y, de éstos con el medio donde viven.

En este sentido, el análisis de la información de algunas “Declaraciones de Reuniones Cumbres” de EA, aporta datos importantes de lo que la cultura occidental capitalista quiere transmitir sobre la relación del ser humano con la naturaleza. Esta relación está condicionada por el modelo de desarrollo humano que lo sostiene, principalmente, las formas de producción adoptadas, en las que se conjugan intereses económicos y conocimientos científicos para continuar con el desarrollo del hombre pero, sin atentar contra su bienestar. Por lo tanto, el concepto de ambiente está siempre asociado a las ideas que respaldan los “modelo de desarrollo” y los conocimientos sobre los recursos naturales que se van generando.

Ambiente, es un concepto en construcción con modificaciones importantes en los últimos treinta y cinco años. En este capítulo se recuperan las resignificaciones que desde los centros de poder de la cultura occidental capitalista (ONU-UNESCO y PNUMA), se han hecho sobre el término, ya que “legitiman” su significado, y en última instancia, son estas resignificaciones las adoptadas por las sociedades capitalistas contemporáneas.

Por lo anterior, se revisan las “declaraciones” de algunas reuniones cumbres de EA, tanto nacionales como internacionales y se analizan las concepciones de ambiente sustentadas en tres definiciones de EA.

2.1 UNA BREVE RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE AMBIENTE

2.1.1 Ambiente 1950-1970

La concepción de ambiente que prevalece desde la década de los cincuenta hasta los setenta se significa como naturaleza. Pero una naturaleza entendida como una serie de “recursos naturales” que están a disposición del ser humano y su desarrollo. Los recursos naturales existen para la satisfacción de las necesidades de los individuos, y estos satisfactores tienen como único límite los conocimientos que alcancen las sociedades (ciencia y tecnología) para dominar la naturaleza.

El modelo económico predominante mide el “progreso de las naciones” a partir de los excedentes económicos que generen las actividades productivas (bienes naturales, valor de uso- más producto para comercializar- aumento de ganancias (dinero)- mayores beneficios para la población) en el menor tiempo posible. Esta concepción marca una separación tajante entre el ser humano, sus actividades y su entorno natural.

2.1.2 Ambiente en la década de los 70's

A principios de los años 70's empieza a documentarse una problemática ambiental relacionada con el desarrollo económico del progreso moderno. Entre estos documentos se cuentan las conclusiones de la Reunión Técnica de Founex (Suiza, junio de 1971), donde los países “en desarrollo” manifiestan su preocupación sobre la problemática ambiental que caracteriza a sus naciones frente a los problemas de los países “desarrollados”; así como los resultados del informe del Club de Roma sobre “Los límites del crecimiento” (1972). Nunca se había dado, de manera oficial, una situación de alarma sobre las consecuencias ambientales asociadas al crecimiento de las poblaciones y a sus modelos de desarrollo sentando las bases para un tratamiento institucional sobre el tema (SEP, 1999: 92 y González Gaudiano, 1999: 5).

La idea de que los recursos naturales son inagotables y están a disposición de las sociedades humanas empieza a ser cuestionada y, existe entonces, un replanteamiento para que en las actividades productivas se incorpore una cierta planeación donde se

considere la preservación del entorno, sobre todo la alteración de la dinámica natural de los ecosistemas causada por la contaminación y sobreexplotación de los recursos naturales, y el escaso reconocimiento de la función ecológica de la flora y fauna silvestre, para no afectar el bienestar de la humanidad.

El concepto de ambiente, sin dejar de representarse como “recurso natural”, comienza a asociarse también con la idea de “problemática ambiental”, es decir, el concepto remite al impacto que las actividades humanas producen en el entorno y a sus consecuencias en la vida de las personas.

Sauvé, expresa esta idea de la siguiente manera: “el concepto trasmite una idea de “problema global” que remite a la magnitud, gravedad y origen multidimensional de los problemas socioambientales” (Sauvé, 1999: 10). Aunque, como veremos más adelante, se pone mayor énfasis en los problemas biofísicos.

En este contexto nace oficialmente, a nivel internacional, la Educación Ambiental (EA) en la Conferencia de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano de la ONU (5-16 de junio de 1972, Estocolmo, Suecia). Es en esta reunión donde se considera, por primera vez, el papel de la educación en la construcción de soluciones de la problemática ambiental. El qué hacer de la EA, queda plasmado en el “Principio 19” de dicha declaración:

“Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que presente la debida atención al sector de la población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Es también esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al deterioro del medio humano y difundan, por el contrario, información de carácter educativo sobre la necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos” (Declaración de Estocolmo, 1972: 5).

Es claro en esta primera definición de Educación Ambiental que, ambiente, se considera un medio donde se desarrolla el hombre. Un espacio biofísico que hay que proteger para que los individuos puedan desenvolverse en todos los ámbitos deseados. Aunque, existe

también, un llamado a la “responsabilidad” de los seres humanos para preservar y mejorar su medio y continuar con su desarrollo.

Es interesante cómo, en esta concepción de EA, la “responsabilidad” de cuidar el entorno recae en la sociedad en general y, no existe un reconocimiento diferenciado sobre el deterioro que causan los individuos del generado por las empresas. También, se explicita un pedido a los medios masivos de comunicación para que transmitan actitudes tendientes a preservar la naturaleza. Supongo, este llamado se relaciona con el consumismo promovido en estos medios, y la necesidad de matizarlo a través de programas con contenidos enfocados a conservar el ambiente.

En el fondo sólo existe la advertencia de que si se siguen utilizando los recursos naturales de manera ilimitada, se tendrán consecuencias negativas para el propio bienestar de nuestra especie. Esta idea se sustenta en los peligros a los que se exponen las personas si no se corrige la “problemática ambiental” generada por sus actividades, especialmente, las relacionadas con la producción económica.

La problemática ambiental asociada al desarrollo humano queda plasmada en el siguiente párrafo de la Declaración de Estocolmo:

“A nuestro alrededor vemos multiplicarse las pruebas del daño causado por el hombre en muchas regiones de la Tierra: niveles peligrosos de contaminación del agua, el aire, la tierra y los seres vivos; grandes trastornos del equilibrio ecológico de la biosfera; destrucción y agotamiento de recursos insustituibles y graves deficiencias, nocivas para la salud física, mental y social del hombre, en el medio por él creado, especialmente en aquel en que vive y trabaja” (Declaración de Estocolmo, 1972: 1).

En esta cita la “problemática ambiental” se considera una consecuencia directa del desarrollo del hombre, relacionada con sus actividades productivas. Se señala que éstas propician la contaminación de los “recursos renovables”, dando lugar a que a nivel global, se alteren sus ciclos naturales y, por tanto, el equilibrio de las zonas habitadas del planeta. Asimismo, se asume que la “destrucción y el agotamiento” de los recursos “no renovables” causan graves problemas ambientales.

Si se suman estos señalamientos podría pensarse la existencia de cuestionarse sobre la forma en la que el ser humano se relaciona con la naturaleza y una crítica sobre el poco respeto que tienen los individuos, especialmente los que forman parte de las sociedades capitalistas occidentales hacia otras entidades biológicas. Sin embargo, el enfatizar todos los “trastornos” en relación al hombre, en especial a su salud física (provoca enfermedades), mental (causa frustración) y social (empobrece a las personas y crece la migración del campo a la ciudad) y las de éstos en su vida cotidiana, muestra una clara posición antropocéntrica. La preservación del entorno se plantea y centra en los intereses humanos y no en el cuidado y la existencia de otros seres vivos.

En la cita puede inferirse también, una resignificación del concepto de recursos naturales; pasan de ser considerados como bienes que el ser humano pueden explotar de manera directa (como en décadas anteriores) a entidades naturales que deben conservarse por los “servicios ambientales” (producción de oxígeno, dispersión de semillas, etc.) que proporcionan al hombre y, sin los cuales, no puede sobrevivir.

La EA puede considerarse como una propuesta pedagógica que sensibiliza a los sujetos para que la naturaleza se conciba como un ecosistema frágil, con sus propias exigencias, y no como una fuente inagotable de recursos naturales al servicio del ser humano.

Es importante destacar que la preocupación ambiental en las sociedades occidentales modernas se ha dado en diferentes momentos históricos. Por ejemplo, forma parte de las propuestas educativas de “La escuela nueva francesa” de finales del siglo XIX y principios del XX y, en las reivindicaciones de muchos de los movimientos sociales característicos de la década de los 60's (SEP, 1999: 92). Sin embargo, la “oficialización” de estas ideas en la Conferencia de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano de la ONU, permitió su “legitimación” a nivel mundial, dando lugar a que las instituciones encargadas de formalizar la “cultura occidental” reconocieran que el “hombre” es un ser que debe “educarse” para respetar su entorno y garantizar su bienestar y de cierta manera, su propia existencia.

Aquí vale la pena recordar que, no obstante, en la Declaración de Estocolmo, se atribuyen las causas de la problemática ambiental a tres factores: la pobreza (especialmente la de los países en desarrollo), el uso de tecnologías que conducen a la degradación ambiental

(donde los problemas ambientales se relacionan con la industrialización y el desarrollo tecnológico de los países desarrollados) y el incremento poblacional en el mundo (SEP, 1999: 92 y Declaración de Estocolmo, 1972) la definición de EA “oficializada”, trasmite una educación acorde con la visión de la problemática ambiental del mundo industrializado; es decir, es entendida como una “problemática ecológica” (González Gaudiano, 1999: 5). En pocas palabras, la problemática ambiental se centra en el deterioro ambiental que causan las actividades productivas de las naciones más ricas.

La resignificación de problemática ambiental por problemática ecológica legitimada en Estocolmo, diluye los problemas sociales asociados al deterioro del entorno de los países “en desarrollo” y enfatiza los problemas causados por las actividades productivas en los ecosistemas, que, independientemente de que se lleven a cabo en una zona geográfica específica, afectan la dinámica ecológica de todo el planeta por la interconexión de los recursos naturales (por ejemplo, la deforestación de la zona amazónica influye en el calentamiento global del mundo y puede alterar el clima en otras regiones) (Carabias y Arizpe, 1993). Esta situación atenta contra el bienestar de las personas.

El concepto de ambiente se asocia entonces a una “problemática ecológica global”, causada por las actividades productivas, propiciada por un modelo de desarrollo donde se privilegia la obtención de ganancias inmediatas, bajo el supuesto de que la derrama económica incrementará el poder adquisitivo de los individuos y, con ello, la posibilidad de acceder a productos, que según el estilo de vida de los países industrializados, son indispensables para el bienestar de las personas. Esta idea no toma en cuenta los problemas ecológicos a mediano y largo plazo, y cómo se revierten sobre la calidad de vida pregonada por el propio modelo.

Otra consecuencia de la resignificación de “problemática ambiental” a “problemática ecológica” da lugar a un error conceptual predominante hasta nuestros días y característico del “ambientalismo” en general: confunde el “ecologismo” (movimiento donde se critica la forma en que las sociedades utilizan los recursos naturales) con la ecología (disciplina científica cuyo objetivo es conocer las interacciones entre los seres vivos y el medio físico que influye sobre la distribución y abundancia de los organismos).

Si bien como se ha expuesto, la EA surge como una respuesta a los impactos del progreso, en la Declaración de Estocolmo, no se cuestiona, explícitamente, el modelo de desarrollo predominante, únicamente se convoca a considerar en la planeación de las actividades productivas, la conservación del ambiente porque de lo contrario, se pone en riesgo el bienestar de los individuos.

Estas ideas quedan expresadas en el "Principio 2" y "Principio 4" respectivamente:

"Los recursos naturales de la Tierra, incluidos, el aire, el agua, la tierra, la flora, la fauna y especialmente muestras representativas de los ecosistemas naturales, deben preservarse en beneficio de las generaciones presentes y futuras mediante una cuidadosa planificación u ordenación, según convenga" (Declaración de Estocolmo, 1972: 3).

"El hombre tiene la responsabilidad especial de preservar y administrar juiciosamente el patrimonio de la flora y fauna silvestre y su hábitat, que se encuentren actualmente en grave peligro por una combinación de factores adversos.

En consecuencia, al planificar el desarrollo económico debe atribuirse importancia a la conservación de la naturaleza, incluida la flora y la fauna silvestre" (Declaración de Estocolmo, 1972: 3).

Los párrafos anteriores explican la concepción de naturaleza entendida como "recursos" que el hombre tiene la responsabilidad de preservar en el presente para que a futuro pueda seguir beneficiándose de ellos. Empieza a perfilarse la idea de que si no se cuida el entorno la supervivencia de la especie humana está en riesgo.

Existe un llamado de atención para la planificación de las actividades productivas en correspondencia con la conservación de la naturaleza y, se explicita que en esa naturaleza está contenida la flora y la fauna silvestre. La aclaración se relaciona con la idea de transmitir la importancia de la flora y la fauna silvestre en el funcionamiento general de los ecosistemas (los servicios ambientales que prestan) pero también, con el pensamiento de "recursos naturales potenciales", es decir, la conservación de recursos para los cuales todavía no existe un uso determinado pero que pueden ser útiles a futuro.

Otro elemento de la Declaración de Estocolmo es el señalamiento de los seres humanos como lo más valioso del planeta. En la "Proclamación 5, segundo párrafo", se lee: "De todas las cosas del mundo, los seres humanos son lo más valioso. Ellos son quienes

promueven el progreso social, crean riqueza social, desarrollan la ciencia y la tecnología y, con su duro trabajo, transforman continuamente el medio humano” (Declaración de Estocolmo, 1972: 2).

Estas líneas muestran de manera inequívoca, la importancia que la cultura occidental le otorga al hombre. Lo ubica como soberano del mundo, como la especie más valiosa, cómo la única entidad biológica que merece respeto; incluso, se le coloca como un ser, no sólo dotado y preparado para dominar la naturaleza sino que tiene la capacidad, si se lo propone, de cuidarla.

Es importante mencionar que durante esta cumbre, se crea el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). El PNUMA y la UNESCO, ponen en marcha el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA).

En 1974, con la finalidad de implementar el PIEA en América Latina y de consolidar una posición latinoamericana sobre la Educación Ambiental, el PNUMA-UNESCO, convocaron al Seminario sobre Modelos de Utilización de Recursos Naturales, Medio Ambiente y Estrategias de Desarrollo en Cocoyoc, México.

En este Seminario, se criticó abiertamente el modelo de desarrollo dominante y se avanzó en la búsqueda de modelos alternativos para combatir las desigualdades sociales generadas por ese desarrollo. Se cuestionó el consumismo de las naciones desarrolladas, la inequidad internacional, así como la necesidad de considerar las características culturales y ecológicas de cada región para determinar el tipo de desarrollo que debía implementarse. Ángel Maya (1992) se pronuncia al respecto:

“Se estableció que el objeto del desarrollo es la humanidad y no los objetos materiales, por lo que se cuestionó enérgicamente el sobreconsumo para buscar la satisfacción de las necesidades y un crecimiento armónico diferenciado para los países, toda vez que se encuentra en relación directa con las características culturales y ecológicas de cada región” (Maya, 1992: 13).

Este párrafo muestra cómo el desarrollo humano es entendido de manera distinta al que se pregona desde las sociedades más desarrolladas. El bienestar de la población se asocia con la idea que cada cultura tiene sobre ese concepto, cuestionando el

consumismo y el aumento de objetos materiales como sinónimo de bienestar. También se plantea la necesidad de recuperar la relación de cada cultura con la naturaleza (y sus recursos) para lograr la prosperidad (felicidad).

En relación a las conclusiones del Seminario de Cocoyoc, González Gaudiano, comenta: "la problemática ambiental en este foro es vista más como problemática socioeconómica, cultural y política que como problemática ecológica" (González Gaudiano, 1999: 5).

La posición Latinoamericana sobre la "problemática ambiental" queda definida entonces, como una situación compleja donde convergen procesos socioeconómicos, culturales, sociales, tecnológicos y ecológicos. Es evidente cómo, en la reunión de Cocoyoc, se retoma lo que se había omitido en Estocolmo y, se cuestiona, directamente, la concepción de desarrollo sustentada en esa Declaración.

En septiembre de ese mismo año se da a conocer el documento de la "Fundación Bariloche" (Argentina, 1974), donde se plantea un "Modelo Mundial de Desarrollo Latinoamericano". Este modelo parte del supuesto de que los principales obstáculos del desarrollo armónico de la humanidad no son de naturaleza física, sino sociopolíticos. En el documento se considera que: "la satisfacción igualitaria de las necesidades básicas y la participación de todos los individuos en las decisiones sociales, son condiciones necesarias para acceder plenamente a formas superiores de actividad humana" (Teitelbaum, 1978, en: González Gaudiano, 1999: 5).

Sin olvidar estos antecedentes y siguiendo con nuestra historia, en 1974 se aprueba el primer proyecto trienal del PIEA (1975-1977). Este programa tiene, principalmente, dos objetivos: realizar un estudio para identificar los proyectos ambientales educativos y esclarecer las necesidades de la EA. Para iniciar el PIEA, se convocó a un Seminario Internacional de EA en Belgrado, Yugoslavia del 13 al 22 de octubre de 1975.

En la "Carta de Belgrado" (como se conoce a las conclusiones del Seminario Internacional de Educación Ambiental), se ratificó la importancia de la Educación Ambiental como una solución a la "problemática ambiental" (entendida como problemática ecológica), aunque, con algunos matices importantes:

1) Se cuestiona el modelo económico¹² imperante al reconocer que:

“Nuestra generación ha sido testigo de un crecimiento y de un progreso tecnológico sin precedentes que, aún cuando ha aportado beneficios a muchas personas, ha tenido al mismo tiempo graves consecuencias sociales y ambientales. Aumenta la desigualdad entre ricos y pobres, entre las naciones y dentro de ellas; y existen evidencias que de un creciente deterioro del ambiente físico, bajo diferentes formas, a escala mundial. Esta situación, aunque causada principalmente por un número relativamente pequeño de países, afecta a toda la humanidad” (Carta de Belgrado, 1975: 1).

Aquí se asigna claramente la responsabilidad de la desigualdad social del “progreso tecnológico” característico de las sociedades capitalistas industrializadas y se enfatiza el papel de los recursos naturales como proveedores de “servicios ambientales”.

2) Se plantea que la EA debe incluir y vincularse con un concepto de desarrollo sustentado en los principios definidos en la Declaración de las Naciones Unidas para un Nuevo Orden Económico (Resolución de la 6ta. Sesión Especial de la Asamblea general de la ONU, adoptada en mayo de 1974, en Nueva York) que: “tenga en cuenta la satisfacción de las necesidades y los deseos de todos los habitantes de la Tierra, el pluralismo de las sociedades y el equilibrio y armonía entre los hombres y el ambiente” (Carta de Belgrado, 1975: 1).

A diferencia del modelo de desarrollo entendido como progreso plantea, por lo menos en el discurso, que deben cubrirse las necesidades humanas, entendidas como calidad de vida, es decir, no sólo como la satisfacción de necesidades básicas sino también, como los deseos y las aspiraciones de las personas para alcanzar un bienestar pleno. Asimismo, se dice que este “desarrollo moderno” debe considerar la existencia de múltiples formas de sociedades (con culturas propias y, por lo tanto, distintas formas de entender el “bienestar” humano) pero en cualquier caso, el bienestar debe tomar en cuenta una relación más armónica entre los seres humanos y el ambiente, porque de

¹² “Deben cuestionarse las políticas que buscan intensificar al máximo la producción económica sin considerar las consecuencias para la sociedad y para la cantidad de los recursos disponibles para mejorar la calidad de vida. Para que se pueda alcanzar el cambio de prioridades, millones de personas tendrán que adecuar las suyas y asumir una ética individualizada y personal, y manifestar, en su comportamiento global, una postura de compromiso con la mejoría de la calidad del medio ambiente y de la vida de todos los pueblos del mundo” (Carta de Belgrado, 1975: 2).

manera contraria, se afecta la vida de las personas y se pone en riesgo el desarrollo del hombre.

3) Se menciona que los fundamentos de un programa mundial de EA deben posibilitar el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, de valores y actitudes dirigidos a una mejor "calidad del ambiente" y, de hecho, hacia una mejor "calidad de vida" para las generaciones presentes y futuras.

Para ello se establece como meta de la acción ambiental: "Mejorar todas las relaciones ecológicas, incluyendo la relación de la humanidad con la naturaleza y de las personas entre sí" y como meta de la EA:

"Formar una población mundial consciente y preocupada con el medio ambiente y con los problemas asociados, y que tenga conocimiento, aptitud, actitud, motivación y compromiso para trabajar individualmente y colectivamente en la búsqueda de soluciones para los problemas existentes y para prevenir nuevos" (La Carta de Belgrado:1975: 2).

La EA se centra principalmente en la concientización de las personas para que individual y colectivamente realicen acciones para preservar el ambiente. Sin embargo, se apuesta más a una responsabilidad personal que a una organización social con una postura al respecto.

4) Se establece que las directrices básicas de los Programas de Educación Ambiental deben:

- Considerar el ambiente en su totalidad –natural y creado por el hombre-, ecológico, económico, tecnológico, social, legislativo, cultural y estético.
- Ser un proceso continuo, permanente, tanto dentro como fuera de la escuela.
- Adoptar un método interdisciplinario.
- Enfatizar la participación activa en la prevención y solución de problemas ambientales.
- Examinar las principales cuestiones ambientales en una perspectiva mundial, considerando al mismo tiempo, las diferencias regionales.
- Basarse en las condiciones ambientales actuales y futuras.
- Examinar todo el desarrollo y crecimiento desde un punto de vista ambiental.

- Promover el valor y la necesidad de la cooperación al nivel local, nacional e internacional, en la solución de problemas ambientales” (La Carta de Belgrado, 1975: 3).

La información anterior, muestra un giro en el discurso con respecto a Estocolmo. Empieza a incorporarse un concepto de desarrollo más benévolo con la naturaleza, dando pie a una concepción de ambiente más integral que permite reflexionar sobre algunos conceptos (“calidad de vida” y “felicidad humana”) y, por lo tanto, a un cuestionamiento cultural sobre la relación que la cultura dominante trasmite sobre el ser humano y la naturaleza; sobre todo, la fomentada desde los centros económicos de poder.

En pocas palabras, ambiente, comienza a perfilarse con la idea de que no sólo incluye a la naturaleza (espacio biofísico), sino que también a las actividades desarrolladas por el hombre. Al introducir las actividades humanas como un componente más del ambiente, se incorpora la representación de “problemática ambiental” (aunque dentro de esta problemática se sobredimensione los problemas ecológicos que causan las actividades productivas, independientemente del área puntual donde se genere el problema) dando lugar a una concepción de ambiente que simboliza también, un “problema ambiental global”.

2.1.3 Ambiente en la década de los 80's

En los años ochentas ambiente es considerado un concepto que toma en cuenta las características sociales y culturales específicas de la población y el contexto particular en el que vive.

Esta transformación del concepto de ambiente puede rastrearse en la Declaración de Tbilisi, documento donde se recogen las conclusiones de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental (Georgia, Tbilisi, 14-26 de octubre de 1977). En dicha declaración se menciona:

“La educación ambiental, debidamente entendida, debería constituir una educación permanente general que reaccionara a los cambios que se producen en un mundo en rápida evolución. Esa educación debería preparar al individuo mediante la comprensión de los principales problemas del mundo contemporáneo, proporcionándole conocimientos técnicos y las cualidades necesarias para desempeñar una función productiva con miras a mejorar la vida y proteger el medio ambiente, prestando la debida atención a los valores éticos. Al

adoptar un enfoque global, enraizado en una amplia base interdisciplinaria, la educación ambiental crea de nuevo una perspectiva general dentro de la cual se reconoce la existencia de una profunda interdependencia entre el mundo natural y el mundo artificial. Esta educación contribuye a poner de manifiesto la continuidad permanente que vincula los actos del presente a las consecuencias del futuro; demuestra además la interdependencia entre las comunidades nacionales y la necesaria solidaridad entre todo el género humano.

La educación ambiental ha de orientarse hacia la comunidad. Debería interesar al individuo en un proceso activo para resolver los problemas en el contexto de realidades específicas y debería fomentar la iniciativa, el sentido de la responsabilidad y el empeño de edificar un mañana mejor. Por su propia naturaleza, la educación ambiental puede contribuir poderosamente a renovar el proceso educativo” (Declaración de Tbilisi, 1977: 1-2).

Esta cita destaca por la crítica a la EA que se venía desarrollando. Nos dice que “La EA, debidamente entendida debería...”. En esos deberían, se incluye la formación de individuos responsables (informados y capaces de asumir una actitud donde se incorporen valores éticos a las actividades productivas, en pos de proteger el ambiente y por ende, mejorar la calidad de vida) y concientes acerca de la interdependencia que existe entre el mundo natural y el creado por el ser humano. Esta reflexión conduciría al entendimiento de que las acciones que deterioran el ambiente (independientemente del lugar específico donde se realizan) se transforman en un “problema global” que afecta el bienestar de los sujetos en el presente y con consecuencias, algunas veces irreversibles, para el futuro de la humanidad. Continúa una postura en donde la “responsabilidad individual” debe manifestarse en acciones personales en pos de conservar el ambiente.

La primera parte de la cita, critica lo que no ha logrado la EA pero sigue manejando las ideas que formaban parte ya del discurso de “Belgrado”. Sin embargo, lo nuevo es la referencia directa de que la EA debe orientarse hacia la vida de las comunidades. Esto significa que la EA debe formar sujetos responsables en su propio contexto, recuperándose la realidad social y cultural de la que forman parte. De alguna manera el cuidado del entorno no sólo pasa por las acciones individuales sino incorpora la idea de “organización comunitaria” para preservar el ambiente.

En este deber ser de la EA existe una resignificación del concepto de ambiente que incluye a la naturaleza (espacio biofísico), al hombre y sus actividades, como en los discursos anteriores, pero con la salvedad de que al descender a nivel de comunidad, las

actividades sociales y culturales adquieren el mismo peso que las actividades económicas.

Este cambio es significativo y tiene elementos a favor y en contra. Por un lado, asigna una importante responsabilidad al individuo y a la comunidad frente al mantenimiento de la naturaleza para asegurar el futuro pero, al mismo tiempo, posibilita que la responsabilidad que tienen los modelos económicos impulsados desde los centros de poder del Estado, se diluya.

González Gaudiano sintetiza de la siguiente manera la crítica que se hace en Tbilisi sobre la EA implementada hasta el momento:

“- La educación ambiental es demasiado abstracta y se desliga de la realidad del entorno local.

- La educación ambiental se ha centrado en transmitir conocimientos sin atender la formación de comportamientos responsables.

- La educación ambiental presta excesiva atención a los problemas de conservación de los recursos naturales y a la protección de la vida silvestre y temas parecidos, descuidando las dimensiones económicas y socioculturales que definen las orientaciones y los instrumentos conceptuales y técnicos requeridos para comprender y utilizar mejor esos recursos de la naturaleza en la satisfacción de necesidades materiales y espirituales presentes y futuras de la humanidad” (González Gaudiano, 1999: 8 y 9).

En ese mismo texto, este autor, recupera una cita de UNESCO que dice:

“el desarrollo no puede ser ya la simple aplicación en todo el mundo de modos de pensamiento, experiencias, conocimientos y modos de vida propios de una región o de una cultura. Por el contrario, la orientación y el ritmo del desarrollo deberán definirse de modo endógeno por cada sociedad en función de las necesidades, los objetivos socioeconómicos y las particularidades de su medio ambiente, así como de las consecuencias del desarrollo sobre la biosfera... Significa también estimular la participación efectiva de los sectores activos de la población en el proceso de la concepción, decisión y control de las políticas inspiradas por las nuevas ópticas del desarrollo” (UNESCO, 1977: 6 y 7, en: González Gaudiano, 1999: 8).

Esta nueva forma de concebir al desarrollo reconoce que en el mundo existen distintas formas culturales sobre el significado de "bienestar" y, que no puede imponerse un estilo de vida que privilegia el sistema económico sobre cualquier otro componente de la vida de los individuos (como es el caso del proyecto social impulsado desde los centros de poder de la cultura occidental dominante). Aclara, que las distintas sociedades tendrán internamente que definir su desarrollo, a partir, de las necesidades culturales, sociales y económicas marcadas por el proyecto social determinado. Sin embargo, existe una advertencia sobre la necesidad de implementar un desarrollo que no pruebe los límites de la naturaleza para evitar problemas globales (en la biosfera) con repercusiones en la vida de todos los habitantes del planeta. Aquí, se incorpora la idea de "respeto" hacia la vida de otras entidades biológicas, abriendo un espacio para cuestionar la relación antropocéntrica de la cultura dominante con la naturaleza.

Si complementamos los lineamientos establecidos en Tbilisi sobre el papel de la EA y el concepto de desarrollo expuesto, se explica por qué Sauvé considera al concepto de ambiente en los ochentas como: "una forma de vida" (Sauvé, 1999: 10) .

La concepción de "ambiente como forma de vida" se sustenta en la idea transmitida por la noción de "proyectos productivos comunitarios". Este tipo de proyectos permiten que los distintos saberes culturales (la "reciprocidad" entre especies evidente en la forma tradicional de producir) se expresen; circunstancia favorable para el reconocimiento y la revaloración de los conocimientos tradicionales y de otras formas culturales de relacionarse con la naturaleza, desde la cultura occidental (por ejemplo, la cultura indígena que considera al ser humano naturaleza y, por lo tanto, incorpora en la relación con otras entidades biológicas el respeto y la veneración).

La "oficialización" del acercamiento de la EA a las comunidades, así como la idea de que el desarrollo debe determinarse de manera endógena, legitiman el reconocimiento sobre las distintas maneras de ver el mundo y de relacionarse con él y, promueve una forma de pensar sobre la necesidad de que la cultura dominante (occidental) replantee su relación con la naturaleza y aprenda de otras culturas para afrontar la actual crisis ambiental mundial.

El análisis anterior explica por qué ambiente, se transforma en un concepto que pugna por una relación más armónica entre el hombre y la naturaleza, y en los años ochenta se trabajó en la sustitución de una posición antropocéntrica por una en la que las distintas especies vivan en equilibrio, aunque, se sigue manteniendo la idea de un cambio de actitud para el beneficio humano, garantizando su existencia.

2.1.4 Ambiente en la década de los 90's

A partir de los años 90's cobra fuerza la corriente de EA que se identifica con el "Desarrollo Sustentable o Sostenible".¹³

Un antecedente obligado de esta corriente es el informe de la Comisión Brundtland: "Nuestro futuro común" (1987). Esta comisión fue creada en el contexto de la ONU para estudiar los problemas ambientales desde una perspectiva global de desarrollo (tanto en los países ricos como en los pobres) y, es en el informe de los resultados de dicha investigación, donde aparece por primera vez el concepto de Desarrollo Sustentable entendido como: "Un tipo de desarrollo preocupado por responder a las necesidades de las poblaciones actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades" (Provencio y Pamplona: 1995: 106).

El concepto de Desarrollo Sustentable es tan amplio y tan ambiguo, que da cabida a muchas interpretaciones. Incluso, como veremos más adelante, la significación del término por distintos actores da lugar a la formación del "Consejo para el Desarrollo Sostenible", espacio donde se promueve un foro alternativo al de las reuniones "cumbres", desde 1992. En este foro, la sociedad civil representada por distintas organizaciones no gubernamentales, puede expresarse.

Continuando con nuestra historia, la ONU convoca en 1992 a la "Cumbre de la Tierra" en Río de Janeiro, Brasil (de ahí que este espacio se conozca también con el nombre de la "Cumbre de Río"). El objetivo principal de esta reunión internacional fue el de crear una política ambiental integrada al desarrollo y, es en este evento, donde se reemplaza el concepto de desarrollo moderno por el de Desarrollo Sustentable.

¹³ Existe toda una discusión del por qué en español debe utilizarse Sostenible en lugar de Sustentable, sin embargo, en este trabajo estos términos se usarán de manera indistinta.

Puede verse una vez más cómo se intenta resignificar la concepción de desarrollo, incluso en este foro hasta se le pone un nombre específico. La interpretación más obvia de esta situación es que la problemática ambiental no sólo continúa sino se incrementa y, que la supuesta armonía entre el hombre y la naturaleza para alcanzar un desarrollo humano integral, sólo se queda a nivel de discurso.

En la Cumbre de Río se emitieron varios documentos dentro de los cuales destaca, para los fines de este trabajo, la "Agenda 21". Esta Agenda contiene una serie de acciones que deben realizar los distintos países con la finalidad de establecer una "política ambiental global" para el siglo XXI. En el capítulo 26 de dicha Agenda se establecen tres programas relacionados con la educación, la capacitación y la toma de conciencia que debe fomentarse en los individuos para que las sociedades continúen con su desarrollo pero sin causar tanto deterioro ambiental. Estos programas incluyen: la reorientación de la educación hacia el Desarrollo Sustentable, el aumento de la conciencia política del público y el fomento a la capacitación de las personas para incorporar a su producción nuevas técnicas que causen menos daño al entorno.

Paralelamente a la "Cumbre de la Tierra" se realiza el "Foro Global Ciudadano de Río", donde se reúnen organizaciones No gubernamentales, y se crea el "Tratado de educación ambiental para lograr sociedades sustentables y responsabilidad global". En SEP, puede leerse:

"En este tratado se representa la opinión de la sociedad civil ante los problemas del ambiente, donde el compromiso de buscar el camino hacia un desarrollo que garantice una mayor calidad de vida. Se hace evidente la necesidad de incorporar la educación ambiental en los proyectos de desarrollo sustentable. La educación ambiental se concibe como "un acto político, basado en valores, para la transformación social, cuyo elemento imprescindible debe ser el pensamiento crítico e innovador" (SEP, 1999: 93)

Del párrafo destaca la distinción entre Educación Ambiental y Desarrollo Sustentable. Esta diferencia se contrapone a la orientación expresada en el capítulo 26 de la Agenda 21 de que toda la educación debe encaminarse hacia el Desarrollo Sustentable. Incluso la EA es concebida como una formación crítica que posibilite asumir una posición ante la vida, comprometiendo a las personas en la transformación del orden social establecido e impuesto, desde los círculos de poder de la cultura dominante.

No voy a abundar sobre este tema porque esta posición, no forma parte aún, de las actividades productivas promovidas en la zona de estudio. Sin embargo, cuando en el próximo apartado de este capítulo revise algunas de las definiciones de EA y el concepto de ambiente en el que se sustentan, expondré la concepción de ambiente de la corriente ambiental conocida como: "Educación para el desarrollo de sociedades responsables" que retoma aspectos del "Tratado de educación ambiental para lograr sociedades sustentables y responsabilidad global" y la plataforma propuesta por la Fondation pour le Progrès de l' Homme (FPH, 1997) titulado Pour un monde responsable et solidaire (por un mundo responsable y solidario) (Sauvé, 1999: 18).

González Gaudiano, comenta que el debate sobre el concepto de Educación Ambiental por Educación para el Desarrollo Sustentable (o versiones como Desarrollo para un Futuro Sustentable o para la Sustentabilidad), se planteó una vez terminada la "Cumbre de Río"; pero fue subiendo de tono hasta llegar a su clímax durante el II Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental (Tlaquepaque, México, junio de 1997). Al respecto este autor menciona:

"Durante el segundo semestre del año comenzó a circular un impreso titulado "Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para una acción concertada" elaborado por la UNESCO y el gobierno de Grecia. Este documento, además, de representar la propuesta de la UNESCO para su consideración en la Sexta Sesión de la CDS que tendría lugar en abril de 1998, se anunció también como un documento base para su discusión en la Conferencia Internacional de Tesalónica (Grecia, diciembre, 1997).

El documento incentivó la discusión y anticipó posibles rupturas al interior del campo de la educación ambiental. De ahí que la Declaración de Tesalónica recogió el término "Educación para el Ambiente y la Sustentabilidad" intentando conciliar los antagonismos"(González Gaudiano, 1999: 13-14).

Sin embargo, la sustitución de Educación Ambiental por Educación para la Sostenibilidad se oficializó en la Declaración de la Conferencia Internacional Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad (Tesalónica, Grecia, 1997) como puede apreciarse en los puntos 10, 11 y 12, de dicha Declaración:

“10. la reorientación de toda la educación en el sentido de la sostenibilidad, concierne a todos los niveles de la educación formal, no formal e informal en todos los países. La noción de Sostenibilidad incluye cuestiones no sólo de medio ambiente, sino también de pobreza, población, salud, seguridad alimentaria, democracia, derechos humanos y paz. La Sostenibilidad es, en último extremo, un imperativo ético y moral que implica el respeto de la diversidad cultural y del saber tradicional;

11. la educación ambiental, tal como ha sido definida en el marco de las recomendaciones de Tbilisi y tal como ha evolucionado después, abordando toda la gama de cuestiones mundiales evocadas en la Agenda 21 y a lo largo de las grandes conferencias de Naciones Unidas, ha sido igualmente tratada bajo el ángulo de la educación para la sostenibilidad. De ahí la posibilidad también de hacer referencia a la educación ambiental y a la sostenibilidad;

12 todos los ámbitos de estudio, incluida las ciencias sociales y humanas, deben tratar las cuestiones relativas al medio ambiente y al desarrollo sostenible. La cuestión de la sostenibilidad debe ser abordada según una aproximación holística, interdisciplinaria, en la que las diferentes disciplinas e instituciones se mezclen, conservando cada una su identidad propia”. (Declaración de Tesalónica, 1997: 2).

Estos tres puntos muestran de manera inequívoca no sólo la fuerza que adquiere la corriente del Desarrollo Sustentable al ser impulsada desde los centros internacionales de poder representados por ONU-UNESCO-PNUMA, sino también la legitimación de que ésta propuesta es la que representa la postura de la cultura occidental dominante hacia el desarrollo del hombre y su relación con la naturaleza.

La oposición a reorientar la educación hacia el Desarrollo Sustentable es comentada también por Sauvé en el siguiente párrafo:

“Sin mayor análisis y a gran costo, ahora la UNESCO está colocando el desarrollo sustentable en el núcleo del proyecto planetario de la educación, considerándolo como la “finalidad” del desarrollo humano (UNESCO, 1998). En este proyecto, la EA se reduce a una herramienta instrumental dentro de una larga lista de otros tipos de “educación para...”, al servicio de una tal finalidad” (Sauvé, 1999: 8).

Para Sauvé, el objetivo principal del Desarrollo Sustentable es: “aprender a utilizar racionalmente los recursos de hoy para que haya suficientes para todos y que queden para asegurar las necesidades del mañana” (Sauvé, 1999 y 2004).

De esta cita puede inferirse que el Desarrollo Sostenible, sin dejar de reconocer que la naturaleza y el hombre y sus actividades (sociales, económicas y culturales) forman parte del ambiente, supone que la base del desarrollo humano se sustenta en el desarrollo económico y que éste no puede separarse de la conservación de los recursos naturales y de un compartir equitativo de ellos entre las generaciones presentes y futuras para garantizar la sobrevivencia de la especie humana.

Según esta misma autora, la estructura conceptual del Desarrollo Sustentable estaría representada en el siguiente esquema:

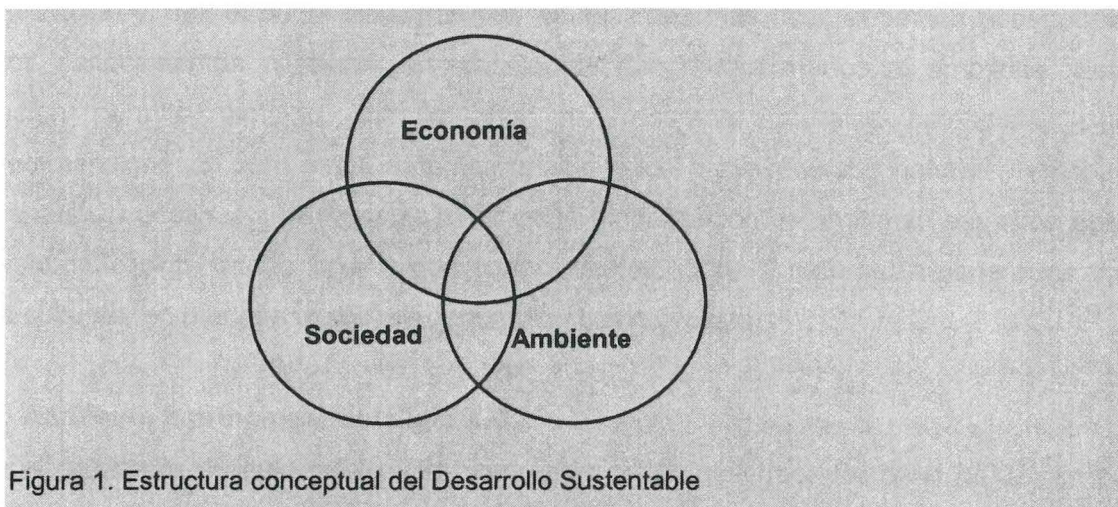


Figura 1. Estructura conceptual del Desarrollo Sustentable

El cuál explica de la siguiente forma:

“El esquema presenta la esfera de la economía fuera de la sociedad y no como un componente de las opciones sociales: es una supra-entidad que gobierna la relación entre sociedad y ambiente, y es en la esfera económica donde se lleva a cabo el desarrollo. Por supuesto, representa el actual dominio de la economía global que es extremadamente alienante para las sociedades y un obstáculo para el desarrollo endógeno (también llamado desarrollo autónomo o desarrollo alternativo)” (Sauvé 1999: 12).

Sauvé sigue comentando:

“El concepto de desarrollo sustentable acentúa la estrecha relación entre la economía y el ambiente (como lo hace la EA) pero enfatiza el polo desarrollista de la problemática. El ambiente ha llegado a ser una restricción que debe tomarse en cuenta a fin de mantener la

trayectoria del desarrollo. La dominación de la naturaleza toma la forma de control o gestión del ambiente” (Sauvé 1999: 12).

La explicación que Sauvé da sobre el Desarrollo Sustentable queda ilustrada con sus propias palabras, únicamente aclaro que me identifiqué plenamente con lo expuesto por esta autora sobre el tema.

Lo único que agregaría es que el concepto de “futuro”, aunque presente a lo largo de toda la historia de la Educación Ambiental, adquiere en esta corriente un peso relevante. En el apartado que sigue quedará más claro el por qué de esta idea, relacionada con la globalización y, con el poder adquirido por las naciones más ricas al ser las poseedoras de los conocimientos utilizados en tecnologías que dañan menos al ambiente. Esta situación permite también que la idea de “recursos naturales potenciales”, se sobredimensione. Si bien estos atributos relacionados a los recursos naturales estaban presentes en décadas anteriores, a partir de la globalización se legitiman espacios para su sistematización, dando lugar a que conocimientos sobre la naturaleza generados por otras culturas, en muchos casos, se denominen como propios.

2.1.5 Ambiente a principios del siglo XXI

Para el desarrollo de este punto, me baso en la crítica que hace Barcena (2002) en su artículo: “Lecciones de Johannesburgo. Retos Locales y Globales para la Sostenibilidad Ambiental y Social”, en referencia a la “Cumbre de la Tierra sobre el Desarrollo Sostenible” convocada por la ONU, del 24 de agosto al 4 de septiembre de 2002 en Johannesburgo, Sudáfrica. Esta reunión internacional es conocida también como “A diez años de Río” o “Río +10”.

Barcena hace el siguiente comentario sobre “La “Cumbre”, ubicándonos en la situación actual del Desarrollo Sustentable o Sostenible:

“Johannesburgo ha sido una importante cita internacional en ese largo proceso internacional abierto hace 30 años para intentar combatir la crisis socioambiental. Cabe destacar que es evidente que el “Desarrollo Sostenible” sigue utilizándose como una alternativa de desarrollo, aunque su definición, depende de los intereses de quienes lo reivindican. En Johannesburgo quedaron claras, al menos, tres concepciones que se contraponen, según la interpretación de desarrollo (aunque, todas enmarcadas en el discurso neoliberal del crecimiento

sostenido), de sus límites en términos de espacios y de tiempo y de la forma de relacionar ecología y justicia”.

El Desarrollo Sustentable o Sostenible considera al ambiente como un espacio biofísico donde se desarrolla el hombre (y sus actividades) aunque, el motor de dicho desarrollo se pone en las actividades productivas que generan crecimiento económico y, por lo tanto, el supuesto bienestar para la humanidad (o por lo menos la “prosperidad” que según la cultura occidental y el sistema económico que se impulsa desde sus centros de poder, son necesarias para garantizar la calidad de vida de las personas). Una vez más, se hace patente la posición antropocéntrica característica de la cultura occidental, manifestada claramente, en esta corriente de pensamiento.

Este autor también nos dice que existen posiciones diferentes en cuanto a los límites del desarrollo económico dependiendo del espacio, el tiempo y la manera en la que se relaciona la ecología y la equidad. Es decir, los conocimientos sobre los ecosistemas generados por esta disciplina que permiten desarrollar tecnologías para explotar la naturaleza sin poner en riesgo la supervivencia del hombre y la distribución de la riqueza entre las naciones y los individuos.

A continuación se revisan las tres concepciones que según Barcena predominan en el concepto de desarrollo que permea los distintos discursos del Desarrollo Sustentable o Sostenible, y en los que puede inferirse la noción de ambiente en la que se sustentan:

“la que sostiene que el medio ambiente emerge como una fuerza de propulsión para el crecimiento económico, donde el crecimiento es parte de la solución y no del problema, la modernización ecológica es el camino para las economías industriales, la ecoeficiencia es un nuevo e importante valor de competición mercantil, a partir de las cuales, el mundo se divide en países deficitarios (Sur) y países de alto rendimiento (Norte), cuya misión es sacar a los primeros de su situación de insuficiencia de capital, obsoleta tecnología, falta de expertos y crecimiento económico negativo”...

En esta posición puede identificarse nuevamente al ambiente como un espacio biofísico donde se desarrolla el hombre y sus actividades, especialmente las que generan ganancias que permiten tener una mejor calidad de vida. Nos dice que en sí mismas, las actividades productivas que generan crecimiento económico no son las causantes del deterioro del ambiente, sino que la actual problemática ambiental se debe al uso de

tecnologías obsoletas, que al no ser sustituidas por otras ultramodernas (donde se incorporan conocimientos científicos menos dañinos para los ecosistemas) acentúan el impacto de dichas actividades en el entorno. Está presente la idea de que lo que puede obtenerse de la naturaleza depende de los conocimientos que el hombre tenga de ella para explotarla de una forma "inteligente" sin atentar contra sus intereses. Obviamente, los conocimientos y la tecnología sustentados en este tipo de producción son "propiedad" de los países industrializados del "norte" y la "solución" de los problemas ambientales generados por las economías de los países del "sur", depende de la "buena voluntad" de sus vecinos del norte, para compartir dichos saberes.

Una segunda concepción de desarrollo y en la que puede inferirse el concepto de ambiente, puede encontrarse en el siguiente párrafo:

"La segunda, considera al globo planetario como un objeto político y científico. Su campo de acción es la biosfera y la sostenibilidad un reto para la gestión global. Como su escenario no es el Sur, sino todo el planeta en su conjunto, los intereses están puestos en la unificación política mundial, normativas internacionales, sistemas de información globales, pactos multilaterales y consejos mundiales de distintos tipos".

En esta concepción puede identificarse, una vez más, al "ambiente" como un espacio biofísico donde se desarrolla el hombre y, que incluye, sus actividades. Está presente la idea de "problemática ambiental global" a la que ya me he referido pero, la expectativa no está centrada en la educación, sino en la globalización, es decir, el énfasis se pone en la alineación de los distintos países a las políticas internacionales que se establezcan sobre el tema e implica "legitimar" cierta forma de producción para poder comercializar sus productos. En esta posición está implícito el poder (político y científico) de unas naciones sobre otras (de una cultura sobre otra y por lo tanto la cosmovisión de la cultura dominante (antropocéntrica) sobre cualquier otra cosmovisión), para imponer su significación de Desarrollo Sustentable o Sostenible, al resto del mundo. En el fondo pugna por un desarrollo humano donde se privilegia el desarrollo económico sobre cualquier otro aspecto, y nos dice que cualquier proyecto productivo (por más local que sea), debe cumplir con los lineamientos internacionales que rigen el mercado globalizado actual.

Barcena, presenta una tercera posición sobre la concepción de desarrollo presente en la reunión de Río +10, al respecto este autor comenta:

“Una tercera perspectiva ve al desarrollo sostenible ligado a la vida local. Desde este ángulo, la causa principal de la degradación ambiental es el desarrollismo y, la justicia social, un elemento de debate prioritario en el Norte y en el Sur, cuando se discuten las necesidades que dicho desarrollo debe atender. En este sentido, se plantea que de nada sirve hablar de eficiencia si no se aporta equidad y suficiencia”.

En esta concepción se incluye el concepto de justicia social y equidad, aspectos inseparables de un desarrollo económico local, que al enfocarse a nivel micro permite, además de identificar el deterioro ambiental a nivel de áreas geográficas específicas y asociarlo con el “desarrollismo” al que han estado expuestas, constatar la inequidad social que conlleva esta forma de entender el desarrollo. El énfasis está puesto en una redistribución de la riqueza para que la población de las comunidades se beneficie de las ganancias de su producción y que los distintos ámbitos de su vida (social y cultural), no sean violentados por actividades económicas ajenas a su forma de concebir el bienestar de las personas.

De alguna manera esta posición recupera la idea de que el Desarrollo Sostenible debe permitir que cada comunidad defina el tipo de desarrollo que requiere de acuerdo a su propuesta social y cultural y que no adopte los valores de plenitud que desde los centros de poder de la cultura dominante determinan la felicidad del hombre (mayor acceso al consumo).

Voy a finalizar esta sección del apartado con la siguiente cita:

“El discurso neoliberal del crecimiento sostenido ha sido el que ha marcado la pauta en la década que va de Río a Johannesburgo, sin embargo, en la Cumbre de la Tierra fue posible evidenciar las diferentes maneras de entender el desarrollo sostenible y se ha aprendido que si “oficialmente” la sostenibilidad se asienta sobre tres patas, una social, otra ambiental y otra económica, los movimientos sociales allí reunidos han sabido apuntalarlas con el respeto a los derechos humanos y a la equidad en lo social, con el comercio justo y la justa redistribución, el control de las empresas, la erradicación de la deuda y la no-privatización de los recursos naturales en lo económico, y con la participación, la transparencia, la soberanía y la seguridad ambiental en lo político” (Barcena, 2002).

Puede notarse una postura política que redimensiona las relaciones entre los individuos y los grupos sociales como el pilar del desarrollo humano. Nos habla de una actitud en

contra de la globalización, en donde cada pueblo-nación (en una situación de igualdad), pueda decidir democrática (en el sentido amplio de la palabra, es decir, todos los sujetos con sus culturas y no únicamente las autoridades surgidas de un sistema electoral) y autónomamente sobre sus recursos naturales.

El énfasis está puesto en la necesidad de construir una sociedad incluyente, justa e igualitaria que permita una nueva relación entre los hombres y, por ende, de éstos con la naturaleza.

2.2 CONCEPCIONES CONTEMPORÁNEAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

A continuación se presentan tres definiciones de Educación Ambiental con la finalidad de aclarar el concepto de ambiente que las sostienen y prevalece en este campo de conocimiento.¹⁴

“La educación ambiental es el resultado de un replanteamiento y de la combinación de una serie de disciplinas y experiencias educativas (ciencias naturales, ciencias sociales, arte y literatura) que permiten percibir el ambiente en su totalidad y emprender con respecto a éste acciones más racionales y adecuadas para responder a las necesidades sociales” (Petrich, Robles, Tobar de la Garza y Villalobos, en SEP, 1999: 89).

La referencia de “ambiente en su totalidad” se relaciona con la idea de que el ambiente incluye a la naturaleza (agua, suelo, aire y biodiversidad, expresada como ecosistema, especie y variabilidad genética, y al hombre con sus actividades (económicas, sociales y culturales). De ahí que la educación ambiental retome como meta la formación de sujetos que se relacionen con la naturaleza de una manera más armónica para garantizar la propia supervivencia del hombre y en la que tiene, por lo tanto, que incluirse conocimientos generados desde distintos ámbitos de estudio sobre el tema, respondiendo a sus necesidades sociales pero racionalizando el uso de los recursos naturales.

Otra definición de Educación Ambiental es presentada por Rick Mzareck y dice:

¹⁴ Aclaro que la elección de las dos primeras definiciones se hizo porque además de recoger las ideas actuales, son también las que se revisan y sustentan la línea de Educación Ambiental que se trasmite en los cursos del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) para la formación de maestros en servicio de la SEP.

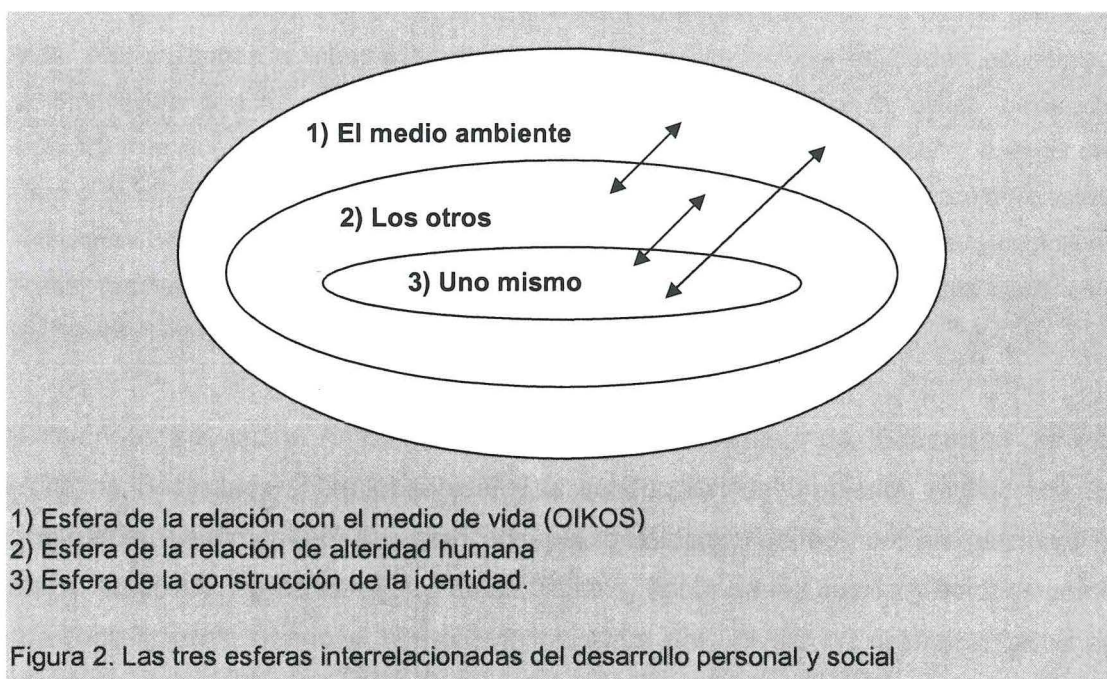
“La educación ambiental puede definirse como un proceso interdisciplinario para desarrollar individuos conscientes e informados acerca de ambiente en su totalidad, en su aspecto natural y modificado; con capacidad de asumir el compromiso de participar en la solución de problemas, toma de decisiones y actuar para asegurar la calidad ambiental” (Rick Mzareck, 1996. En SEP, 1999: 91).

Esta concepción específica al ambiente en su aspecto natural (la naturaleza) y el modificado (espacios transformados por las actividades humanas) con las connotaciones que se mencionaron arriba. Sin embargo, en esta definición se puntualiza que la educación ambiental debe formar individuos en “la solución de problemas”, reconociendo la problemática ambiental actual dada por la relación del hombre con la naturaleza y asumiendo un compromiso a futuro que responda a una “calidad ambiental” en la que el hombre pueda seguir desarrollándose. El énfasis se pone -en contraposición a la definición anterior- en lograr una calidad ambiental y no en la satisfacción de las necesidades del ser humano. La calidad ambiental estaría sustentada en la interacción práctica de los distintos conocimientos producidos en las disciplinas científicas en pos de garantizar que se conserven los “servicios ambientales” que las demás especies le prestan al hombre.

Puede verse que las dos concepciones de educación ambiental mostradas enfatizan un concepto de ambiente integral y, advierten sobre una problemática ambiental en aumento, por lo que consideran necesario formar individuos para revertir dicha situación. Sin embargo, el acento para una solución integral de estos problemas está puesto en la conjunción de todos los conocimientos generados por las distintas disciplinas científicas (si bien, en la definición de Petrich, Robles, Tobar de la Garza y Villalobos, se incluyen las creaciones artísticas como parte del proceso interdisciplinario) y no en la recuperación y revaloración de saberes culturales distintos a los legitimados por la ciencia.

La última concepción de Educación Ambiental que voy a presentar corresponde a Sauvé, autora identificada con la corriente de la “Educación para el Desarrollo de Sociedades Responsables” y dice: “La educación ambiental es una propuesta que trata una realidad compleja que involucra la reconstrucción del sistema de relaciones entre personas, sociedad y ambiente” (Sauvé, 1999: 7).

En esta definición el énfasis está puesto en las relaciones entre los sujetos, los proyectos sociales y el ambiente. Posiblemente la significación que esta corriente le otorga al ambiente quede más clara en el siguiente esquema que presenta Sauvé (1999: 7):



Esta autora plantea que el nicho de la EA corresponde a la esfera donde ocurre el desarrollo básico de las personas el que a su vez interactúa con las otras dos esferas de manera íntima. La explicación de esta idea se plasma en la siguiente cita:

“Primero está la esfera personal (del “yo”). La zona de identidad donde las personas se desarrollan mediante la confrontación consigo misma (características, capacidades, límites), donde se genera la autonomía y la responsabilidad personal; donde aprendemos a aprender, aprendemos a autodefinirnos y a relacionarnos con las otras esferas.

2. En la esfera de la alteridad la gente interactúan con los otros, ya sea individuos o grupos sociales. Aquí se desarrolla el sentido de pertenencia a un grupo, así como el sentido de la responsabilidad para con los otros. Aquí también encontramos, por ejemplo, la educación relacionada con la cooperación, las relaciones interculturales, la paz, la democracia, los derechos humanos y la solidaridad internacional.

3. Finalmente está la tercera esfera, el campo de la EA. Es la esfera de las relaciones del ambiente biofísico, mediada por las esferas de las relaciones personales y sociales. Incluye aquellos elementos del medio que no pertenecen específicamente a la zona de la otredad humana. Es otro tipo de alteridad y la educación para la responsabilidad puede expandirse a

una ética ecocéntrica. Esta tercer esfera trata acerca de las relaciones con los otros seres vivos y con los elementos biofísicos y fenómenos de los ecosistemas, ya sean de origen natural, antrópico o una combinación de ambos (que son más comunes, debido a que la naturaleza y la cultura se entremezclan dentro de las realidades ambientales). En esta esfera de integración se desarrolla en la persona el sentido de ser parte de un patrón global de vida. Aquí hallamos la integración de la educación ecológica y la educación económica, ambas ligadas con las relaciones de la persona y de la sociedad con la “casa” –oikos-. La educación ecológica puede ayudar a conocer y comprender nuestra “casa” y a encontrar dentro de ella un “nicho” apropiado. La educación económica nos ayuda a manejar nuestras relaciones de consumo, ordenamiento y explotación del ambiente, considerado como una “casa” (de hecho, no es una cuestión de manejo del ambiente, sino de nuestras opciones y comportamientos en relación con el ambiente)” (Sauvé 1999: 7 y 8).

La definición de Educación Ambiental propuesta por la corriente de “Educación para el Desarrollo de Sociedades Responsables” y la concepción de ambiente involucrada se distingue fundamentalmente de las otras dos, por la ubicación del hombre en relación a la naturaleza. Tanto en la propuesta de Petrich, Robles, Tobar de la Garza y Villalobos como en la de Rick Mzarek, ponen al hombre en el centro del universo. En ambos casos se ubica a los recursos naturales a partir de la utilidad que tienen para el hombre. Esta posición antropocéntrica responde a la cosmovisión que trasmite los centros de poder de la cultura occidental dominante. En contraposición, la tercera postura (Educación para el Desarrollo de Sociedades Responsables) pugna por una relación ecocéntrica, es decir, una relación donde el centro esté puesto en el respeto a la interacción entre todos los seres vivos y los elementos abióticos de la naturaleza, así como la necesidad de educar al hombre para que se relacione con respeto con ella. En esta corriente el ser humano destaca sólo como un ser que debe recibir educación ambiental, para que a nivel individual y social, adquiera la responsabilidad de vivir en armonía con su entorno. Lo anterior implica desarrollar una cultura de responsabilidad con la vida a nivel individual (sujeto), con los otros seres humanos (social) y entre las especies (ecológica).

2.3 REFLEXIONES A MODO DE RESUMEN

A lo largo de este capítulo se mostró que el concepto de ambiente parte de ser considerado sinónimo de naturaleza, pero de una naturaleza entendida como un “bien”, es decir, recursos que el hombre podía explotar directamente para su bienestar inmediato. Desde esta perspectiva se promovía la generación de conocimientos

científicos y tecnológicos para acelerar los beneficios de la naturaleza en pos de la prosperidad humana (desde el ideal de plenitud de la cultura occidental capitalista y de dominación de la naturaleza) consecuente con la idea de “desarrollo económico” entendido como “progreso”, característico de las décadas de los 50's a 70's y que establece una clara separación entre la naturaleza y, el hombre y sus actividades. Este proceso se transforma hacia una concepción de ambiente (principios de los setenta) donde empieza a consolidarse la idea de que el ser humano y sus actividades no pueden desligarse del entorno natural donde vive.

En los primeros años de la década de los 70's, el concepto de ambiente se relaciona con una “problemática ambiental” con consecuencias diferenciadas en las sociedades “desarrolladas” (industrializadas) y en las “en desarrollo”. En el primer caso, se advierte una problemática asociada con el deterioro de los ecosistemas, causada por la tecnificación de las actividades productivas, la cual ocasiona, sobre todo, problemas de salud en las personas y, en el segundo caso, la problemática ambiental se relaciona más con los problemas sociales generados por el progreso, con el empobrecimiento de los campesinos y la migración hacia las ciudades, generando mayor miseria en estos países.

En los años setenta se cuestiona la idea de que los recursos naturales son inagotables y están exclusivamente a la disposición del hombre; se plantea la necesidad de una cierta planeación de las actividades productivas donde se considere la preservación del entorno (sobre todo tratar de evitar la sobreexplotación y contaminación de los recursos naturales) para no afectar el bienestar de la humanidad. En esta idea se incorporan conocimientos científicos, especialmente los generados en ecología, que permiten explicar la interrelación de los recursos naturales y, a través de estos conocimientos advertir que, aunque, el deterioro ambiental se dé en zonas geográficas específicas, las consecuencias ambientales se generalizan a todo el planeta. Predomina la idea de que los recursos naturales no sólo sirven para su explotación directa, sino que tienen una función ecológica que permite que el ser humano se beneficie también de los “servicios ambientales” que le proporcionan otras especies y, que éstos deben conservarse para garantizar la calidad ambiental requerida por el hombre para vivir. Aquí se juntan dos ideas, una, que la problemática ambiental remite tanto a problemas ecológicos como a problemas sociales. Ambas situaciones permiten asociar la concepción de ambiente a la representación de un “problema global”. Se resignifica el concepto de ambiente, se entiende como un espacio

biofísico (naturaleza) e incluye al ser humano y sus actividades, dentro de estas actividades, se reconoce que las productivas son las que mayor deterioro ambiental causan y que responden, directamente, al sistema económico que se impulsa desde las sociedades occidentales capitalistas.

La idea de que la “problemática ambiental” se liga al concepto de desarrollo, permite un cuestionamiento del modelo vigente y abre el camino para transitar, por lo menos en el discurso, a un modelo de desarrollo más compasivo con la naturaleza, dando lugar a una relación más armónica entre el hombre y su entorno natural. Esta posición hace que se desarrollen nuevas tecnologías para deterioran menos el ambiente.

En los años ochenta, se concibe que el “desarrollo” debe determinarse de manera endógena y, por lo tanto, a la concepción de ambiente se suma la idea de que las características sociales y culturales, así como el contexto particular en el que viven las personas, forman parte del concepto. En este sentido, ambiente, se considera un “medio de vida”, se lo relaciona a proyectos comunitarios y se lo utiliza de una manera más integral, incluyendo, no sólo a la naturaleza sino también al hombre y sus actividades. Pero en estas actividades se contempla al mismo nivel, las sociales, las culturales y las económicas. Ambiente se transforma en un concepto que pugna por una relación más armónica entre el hombre y la naturaleza, se encuentran coincidencias entre los conocimientos tradicionales y los generados por la Ecología y se trabaja en la sustitución de una posición antropocéntrica por una en que las distintas especies vivan en equilibrio.

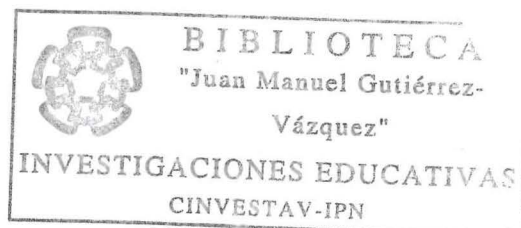
A partir de los noventa adquiere fuerza la corriente del Desarrollo Sustentable o Sostenible que sin dejar de reconocer que la naturaleza y el hombre y sus actividades (sociales, económicas y culturales) forman parte del ambiente, supone, la base del desarrollo humano como desarrollo económico, así como que éste no puede separarse de la conservación de los recursos naturales y de un compartir equitativo entre las generaciones actuales y futuras de los recursos. Se regresa a la idea de que el bienestar humano depende de los recursos económicos que se tengan pero, a esta concepción (matizada únicamente en la década de los 80's) se le agrega una fuerte idea de futuro. El énfasis en el futuro da lugar a que el ser humano vuelva a ocupar un lugar central en el mundo y se retome la relación antropocéntrica que durante los años ochentas se intentaba modificar. Por lo mismo, existe una consolidación de la idea de “recursos

naturales potenciales". Esta forma de pensar permite que se continúe innovando en técnicas que deterioren menos el ambiente y, que se conserven áreas específicas que el hombre no puede aprovechar, ni siquiera con un manejo sustentable.

Se han presentado una serie de argumentos que permiten concluir: la "oficialización" de la EA legitima, principalmente, dos ideas: una, donde se reconoce al hombre como un ser que debe "educarse" para cuidar el entorno y, otra, donde los círculos de poder de la cultura occidental capitalista, ratifican la relación "antropocéntrica" de ésta cultura con la naturaleza.

Estas dos ideas han atravesado toda la trayectoria de la EA (la oficial) dando lugar a la construcción de distintas significaciones de ambiente condicionadas a los conocimientos (sobre todo los generados en Ecología) sobre los recursos naturales, el propio término remite a un valor utilitario de la naturaleza, y a su conciliación con los modelos de desarrollo económico de los últimos 50 años.

Asimismo, debe reconocerse la relevancia adquirida por la EA en la cultura occidental dominante. El "legitimar" la idea de que el hombre es un ser que debe ser educado para cuidar su entorno ha propiciado que en la mayor parte de los Planes y Programas de Estudio del mundo (sobre todo los de la educación obligatoria) se incluyan temas sobre el cuidado ambiental, ya sea en disciplinas específicas (Biología) o como propósitos educativos que atraviesan todo el currículum escolar (desde un enfoque de la enseñanza de la ciencia que adopta una perspectiva de Ciencia, Sociedad y Tecnología). Estos esfuerzos se han materializado además en el desarrollo de líneas de investigación educativa, que aportan conocimientos importantes y dan lugar a que desde las escuelas, se trabajen saberes que influyen en la concientización de los individuos, se los informe al respecto y se asuma a nivel personal, una "responsabilidad" hacia las otras especies, y de cierta manera, se trasmite también, un valor de "respeto" hacia la naturaleza que no se consideraba en otras épocas.



CAPÍTULO 3

CONCEPCIONES DE AMBIENTE EN UN PROYECTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL INTERCULTURAL

Este capítulo se centra en el Proyecto de Educación Ambiental Intercultural desarrollado actualmente en la telesecundaria "Tetsijsilin" (piedra que suena o tintinea).¹⁵ El capítulo se organiza en tres grandes temas. En el primero se reconstruye la historia de la escuela para entender cómo se fue consolidando este proyecto y se muestran una serie de elementos que permiten ubicar el proyecto educativo actual como una propuesta con un enfoque intercultural. En la segunda parte se recuperan las distintas concepciones de "ambiente" de algunos sujetos de la comunidad escolar, y que sustentan, los distintos ejes de las actividades productivas desarrolladas en la telesecundaria. En la última parte, se muestra, a manera de ejemplo, cómo la cultura occidental y la indígena manifiestan un acercamiento cultural en el contexto ambiental.

La fuente principal para el primer tema son dos entrevistas con María del Coral Morales Espinoza, directora de la telesecundaria Tetsijsilin. Un fragmento de la conversación mantenida con un grupo de alumnos de tercer año que trabajaba en el área de "Plantas Tradicionales"; así como parte del diálogo sostenido con el maestro Arturo.

En la segunda parte se analizan fragmentos de entrevistas con Tacho, Arturo, Coral y dos exalumnas que forman parte de la asociación "MASEUAL PIPIAL MOMACHTIANIJ SENTAKOCHITANIJ" (Jóvenes indígenas que estudian y sueñan juntos).

¹⁵Desde su creación en 1968, la telesecundaria se concibió como un servicio dirigido preferentemente a jóvenes que viven en comunidades rurales con población menor a los 2,500 habitantes. La Telesecundaria actual define su modelo educativo como "un proceso interactivo, participativo, democrático y formativo entre alumno, maestro, grupo, escuela, familia y comunidad apoyado con una información de calidad para cada una de las asignaturas y actividades de desarrollo, transmitida por televisión y publicada en materiales impresos". Establece, también, que el maestro "es responsable de la dirección del proceso enseñanza - aprendizaje y promotor de actitudes solidarias, comprometidas con el desarrollo social, económico y cultural de la comunidad" (Morales, 1999).

En el último tema se incluyen ideas sobre el contexto ambiental transmitidas por la Cooperativa Tosepan Titataniske y, algunos relatos de Tacho sobre la importancia del proyecto de Educación Ambiental Intercultural promovido en la telesecundaria Tetsijtsilin.

3.1 LA ESCUELA TELESECUNDARIA TETSIJTSILIN

3.1.1 Algunas características de la escuela

La Telesecundaria Tetsijtsilin está ubicada en San Miguel Tzinacapan, municipio de Cuetzalan, en la zona norte del estado de Puebla. A ella asisten alumnos de la jurisdicción de San Miguel Tzinacapan; circunscribe las comunidades de Xaltipan (incluye la ranchería de Tonalix), Ayotzinapan (Xaltepec y Tziltepec) y San Miguel Tzinacapan. Todas son comunidades nahuas, donde se habla náhuatl y los alumnos son bilingües.

En la telesecundaria Tetsijtsilin todas las clases son en español y utilizan, principalmente, la red EDUSAT. Los jóvenes tienen permitido hablar náhuatl dentro y fuera del salón de clases. Coral platica del tema lo siguiente:

“Cuando el maestro no entiende lo que hablan los alumnos, bueno, entonces, el maestro pregunta. Ahora, yo te voy a decir algo: éso nosotros se los tenemos que pedir explícitamente porque aquí en todas las escuelas está prohibido hablar el náhuatl porque...entonces, yo sí explícitamente a la que llega yo sí se lo tengo que decir, o sea, tiene que dejar hablar en su lengua dentro del salón.

Marcela: ¿Esa es una disposición de la SEP?

Coral: No. Yo no sé a qué se deba. Aquí una vez pasó, es que –“yo les dije que no podían hablar en náhuatl porque dicen cosas de mí maestra y yo no les entiendo”-. –“¿Cómo sabes que dicen cosas de ti”?- . –“Es que se ríen”-. –“Esto es personal, toda esta inseguridad que tú tienes”-. Esto es bronca de cada quien porque hay maestros a los que yo nunca les he dicho nada y nunca prohíben nada, pero porque tú los ves, o sea, son súper seguros con los muchachos, como que se crea otro tipo de relación ¿no?. Yo no sé a qué se deba...Sí sé que las estructuras tienen mucho que ver”.

En este párrafo puede encontrarse una primera característica que distingue al proyecto educativo intercultural de esta telesecundaria: la autorización explícita por parte de la directora, de que los alumnos se comuniquen entre ellos en su lengua materna dentro y fuera del salón de clase. La advertencia de esta situación a los nuevos maestros nos

habla de una práctica particular de la Tetsijtsilin poco común en otras secundarias de la zona, y posiblemente, en el nivel secundario de nuestro Sistema Educativo.

El fragmento muestra cómo un maestro que no habla náhuatl está en contra de dicha disposición. Coral, atribuye el comportamiento del profesor a su propia inseguridad. Él, manifiesta su descontento como una forma de pérdida de control sobre lo que ocurre en el aula, situación que lo pone en desventaja como autoridad.

Se infiere la convicción de Coral de que la lengua es primordial en cualquier cultura, y si una escuela pugna por una educación "justa y pertinente" debe fomentar la comunicación dada en el núcleo social al que se suscribe la institución. La lengua refleja la forma en que las distintas culturas interpretan el mundo e incluye lo que culturalmente quiere transmitirse sobre las relaciones sociales y de las personas con la naturaleza.

En otra parte de la entrevista surge un dato interesante sobre este tema. El único maestro nacido en San Miguel Tzinacapan, hablante del náhuatl, no permite la comunicación de los alumnos dentro del salón de clase en su lengua materna. Coral comentó al respecto:

"Cuando el maestro llegó, en una reunión les pidió a los papás, les dijo: -"señores no me lo tomen a mal yo les he pedido a los alumnos que aquí en el salón traten de hablar en español porque vamos a ir puliendo el lenguaje, la dicción". Por supuesto ellos hablan otra lengua y tienen vicios de dicción y él se refería a eso. -"Mira todavía hay niños que en lugar de decir segundo dicen "segunto" dicen ésto y es por éso"- . Él les dio muchas explicaciones. ¿Qué hay detrás...?-"No maestra, es eso"- . En el fondo no sé qué sea, porque no es que sea No él es un maestro excelente, además, lo quieren".

La actitud de este maestro se relaciona más con aprovechar un espacio para que los jóvenes indígenas aprendan correctamente la pronunciación del español y en otras circunstancias de vida puedan defenderse, que con una discriminación hacia el náhuatl.

El profesor expone su punto de vista directamente a los padres de familia. Incluso se nota cómo Coral no comparte esta idea, y no sólo cuestiona al maestro sino intenta cambiar su posición. Sin embargo es un hecho que cuando este maestro está frente a grupo, los alumnos se comunican entre ellos en español. Esta situación no ha sido cuestionada por los padres de familia. Se interpreta entonces, que comparten su forma de proceder.

Posiblemente, el origen nahua del docente legitima su postura en la comunidad escolar y su actitud no se percibe como discriminación cultural.

En este párrafo se evidencian más particularidades en la gestión de la telesecundaria. Existe una comunicación importante entre la escuela y las familias y, si bien hay lineamientos generales sobre la importancia del uso de la lengua materna dentro de la institución, si se decide lo contrario y se justifica desde la propia cultura indígena (en este caso a través del maestro nahua), no se aprecia como un elemento discriminatorio (contrario a la situación que se comentó del otro maestro). Se respetan las acciones del profesor, aunque contradigan las ideas de la directora.

La planta docente está integrada por un maestro originario de San Miguel Tzinacapan que habla náhuatl, otro de origen mazahua (habla mazahua) que dice entender el náhuatl pero se comunica con sus alumnos y los padres de familia en español; el resto de los maestros nacieron en distintas partes del estado de Puebla y ni hablan ni entienden el náhuatl. La directora habla español pero entiende perfectamente el náhuatl. Coral relata su experiencia:

“Alguna vez que en alguna reunión yo quise hablar con ellos, pos te tardas más, pues –“que tatami que mamami y lo que piensas la otra y”-un señor nahua me dijo –“mira Coral sabemos que nos entiendes, tú sabes que te entendemos y nosotros sabemos que tú nos entiendes, no hay problema entonces”-. Aquí, en las asambleas por ejemplo, yo estoy hablando español con el señor ese que vino en la mañana y habla en náhuatl y..., así se da la comunicación”.

Aquí surge otra peculiaridad de la escuela: en las asambleas se habla náhuatl y español. La experiencia platicada por Coral pude constatarla en la conversación con el padre de familia aludida en el párrafo. El padre hablaba en náhuatl y Coral le contestaba en español.

Otro punto importante del proyecto educativo de la Tetsijtsilin es que el espacio reservado para la asignatura de “inglés” ha sido sustituido por la enseñanza del “náhuatl”.

La idea de enseñar náhuatl se relaciona con abrir un lugar desde la institución para el desarrollo de esta lengua y que la comunidad identifique la valoración que desde la

telesecundaria se hace hacia su cultura. Además, con crear un espacio para escribir el náhuatl y recuperar, analizar y reflexionar sobre las “historias” transmitidas oralmente en la comunidad. Esta última circunstancia permite trabajar las relaciones de la cultura nahua con la naturaleza y contextualizar los proyectos productivos de la escuela.

Este cambio curricular es apoyado por los padres de familia y, cómo veremos más adelante responde a algunas de las expectativas de los pobladores de la zona hacia la institución. Cabe destacar que el maestro de “náhuatl” es una persona mayor de San Miguel Tzinacapan.

3.1.2 Construcción histórica del proyecto educativo de Educación Ambiental

En términos generales, pueden identificarse tres periodos en la construcción histórica de la escuela:

- Escuela con Granja Integrada (1979-1983)
- Abandono (1984-1992)
- Proyecto Intercultural (1993-2005)

3.1.2.1 Escuela con Granja Integrada (1979-1983)

La escuela telesecundaria Tetsijtsilin surge en 1979 como un proyecto de “Escuela con granja integrada” a cargo del Centro de Estudios para la Promoción Educativa del Campo (CEPEC), con recursos del Sistema Alimentario Mexicano (SAM), y funciona como una escuela modelo durante el sexenio de López Portillo.

Terminado dicho sexenio se acaban los recursos y existe una coyuntura donde los maestros dejan la comunidad y son reemplazados por docentes contratados, directamente, por la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla (SEPP). Estos acontecimientos son contados por Coral de la siguiente manera:

“Coral: Aquí, lo que nosotros hemos hecho, no creas que como un proyecto muy armado, sino que lo hemos ido construyendo pues en el camino. Sin embargo pienso que ya está un poquito más amarrado.

Marcela: ¿En cuánto tiempo hicieron el proyecto?

Coral: Lo que pasa es que ha tenido altas y bajas. Esto empezó hace 25 años con un proyecto mucho muy ambicioso de una “Escuela con Granja Integrada”, a cargo de una organización de solidaridad social, el CEPEC, esto es el Centro de Estudios para la

Promoción Educativa del Campo. Eso en la fundación de la escuela. Se tiene de hecho, se tiene un elefante blanco de instalaciones aquí abajo que incluía cría y engorda de cerdos, aves de postura, peces, o sea, se llegó a tener aquí un biodigestor de hecho; vaya, te estoy hablando que este proyecto dependía de todo el recurso que en el sexenio de López Portillo canalizó a través del SAM (Sistema Alimentario Mexicano). Por supuesto terminó el sexenio y ya no hubo más recurso para seguir manteniendo la granja con cerdos de buena raza, que comían mejor que 10 familias juntas de Tzinacapan ¿no?. Entonces se acabó el sexenio y se acabó la granja”.

El proyecto original buscaba, además de valorar la identidad campesina vincular la escuela con las comunidades cercanas. En alguna otra parte de la entrevista Coral comenta que el proyecto original incluía talleres para la recuperación oral de saberes indígenas sobre el uso de plantas con fines medicinales (material usado en la actualidad por los alumnos que trabajan en la zona de cultivo de “Plantas Tradicionales”) y la alfabetización de adultos, entre otros aspectos.

A continuación, muestro una parte de la conversación sostenida con algunos alumnos de tercer año en el área de “Plantas Tradicionales” y la traigo a colación porque trata el tema de la vinculación de la escuela con la comunidad, así como una referencia explícita al “libro” mencionado.

“Marcela: ¿Desde chicos las conocen? ¿Cómo aprenden? (a reconocer y utilizar las plantas medicinales) ¿Si tuvieran un hijo, cómo le enseñarían?

Alumnos en distinto orden: La cortaría, enseñaría el olor, la forma de la hoja y le enseñaría un libro.

Marcela: ¿Tienen en cada casa un libro?

Alumnos: (risas). No.

Marcela: ¿Y todos en las casas saben?

Alumnos: Sí.

Marcela: ¿Hombres, mujeres, abuelitos?

Alumnos: Más los abuelitos.

Marcela: ¿A qué edad empiezan a aprender?

Alumnos: 6 ó 7 años.

Marcela: ¿Pero...de chiquitos las van mostrando?

Alumno 1: Sí. A veces por ejemplo, alguien le dice, por ejemplo, un niño de 7 años le dicen, por ejemplo a uno, o de seis años, alguien está enfermo y le dicen: -“ve a traer, por ejemplo,

Hoja Santa y les dice -“¿cuál es?”- “ Y es ésa que está ahí” y así, y otra vez, -“ve a traer la hoja de la otra vez”- y ya sabe cuál es y...va aprendiendo uno.

Marcela: Todos saben mucho. ¿Han aprendido mucho aquí o ya se lo sabían?

Todos los alumnos: Acá.

Marcela: ¿Por qué?

Alumnos: Porque acá hay variedad de plantas.

Marcela: ¿Quién les enseña?

Alumnos: El profesor.

(...)

Marcela: ¿Pero... en su casa conocen todas estas plantas y más?

Alumnos: Algunas

Marcela: ¿Cómo?

Alumno 1: Sí, por ejemplo, no tenemos todas pero sí conocemos. O así, por ejemplo, ahorita llevamos unas y ya la conocemos cuál es... y así.

Marcela: ¿Pero sus mamás ya las conocían?

Alumnos: Sí pero en el libro dicen más.

Marcela: ¿Una mamá sabe lo del libro o sabe más?

Alumnos: Sabe más. Cómo usarla....

Alumno 3: Lo que les falla es el nombre científico (.....)".

Esta conversación muestra cómo un elemento que formó parte de las actividades del proyecto educativo de “Escuela con Granja Integrada” se conserva en la actualidad. Pero, también es un ejemplo de la forma en que opera el proyecto educativo actual.

Es evidente el reconocimiento de los alumnos sobre lo que se aprende y se sabe en la comunidad, así como la valoración hacia un espacio donde se cultivan la mayor parte de las plantas utilizadas culturalmente con fines medicinales.

Esta actividad permite un intercambio de conocimientos entre los aprendidos en hogares y los adquiridos en la escuela, entre los saberes indígenas y los generados por la ciencia, así como la incorporación de otras formas de acercarse al conocimiento. En la telesecundaria, no obstante, las plantas medicinales se cultivan en un área determinada a diferencia de la práctica comunal de recolectarlas en el entorno se favorece un aprendizaje en dónde los alumnos se relacionan directamente con ellas. En la acción educativa se incorpora la manera en la que los indígenas aprenden.

El cultivo de plantas tradicionales en la escuela es una actividad que no sólo reconoce los conocimientos de las propiedades curativas de las plantas que la cultura indígena ha identificado sino, además fomenta la relación de “reciprocidad” característica de muchas de las acciones de los indígenas hacia las distintas entidades naturales.

Esta circunstancia junto con lo comentado sobre la valoración de la lengua son ejemplos de la perspectiva de Educación Ambiental Intercultural actualmente promovida en la mayor parte de las actividades productivas desarrolladas en este centro.

3.1.2.2 Abandono (1984-1992)

Retomando el eje de la reconstrucción histórica de la escuela, en contraste a lo sucedido entre 1979-1983, el proyecto educativo decae después del 83. En estos años la escuela pierde población estudiantil, pasa de una población de 300 alumnos a una de 40, sólo se ocupan algunas aulas, se deterioran las instalaciones e, incluso, los maestros permanecían un tiempo y pedían su cambio. Al respecto, Coral, dice:

“Coral: La escuela nunca cerró pero hubo temporadas en las que la población bajó hasta tener 40 alumnos.

Marcela: Entonces, ¿sus hijos dejaban de ir a la escuela, los mandaban a otro lado?

Coral: Los mandaban a Cuetzalan. Mira, aquí los de San Miguel tienen muy metido que tienen que seguir estudiando y seguir estudiando de hecho es la comunidad que tiene más jóvenes con preparación digamos. Ellos sí tienen muy metido que tienen que estudiar y los niños nunca dejaron de estudiar pero los mandaban a Cuetzalan teniendo aquí una escuela, los mandaban para allá”.

En este relato se nota el descontento de los padres con el cambio ocurrido en la escuela y lo manifiestan enviando a sus hijos a otro centro educativo. Si bien, la secundaria de Cuetzalan (General) no tiene como eje educativo revalorar la identidad campesina al parecer, las familias la identifican como una escuela en la que los maestros sí se comprometen con el aprendizaje de sus hijos. Cabe destacar que enviar a sus hijos a estudiar a Cuetzalan implica un gasto importante en transporte público.

La justificación de Coral sobre por qué las comunidades dejan de enviar a sus hijos a la telesecundaria surgió de un diagnóstico realizado por los maestros en la zona y, entre

otros aspectos incluía un cuestionario para los padres de familia. El análisis de la información obtenida permitió armar el proyecto actual.

3.1.2.3 Proyecto Intercultural (1993-2005)

De 1992 a la fecha se construye y consolida un proyecto de Educación Ambiental Intercultural que comenzó con un cambio curricular en el espacio de Educación Tecnológica y Talleres, la sustitución de la asignatura de inglés por la de náhuatl y, posteriormente, con la creación de “Los proyectos escolares” o “Microempresas” manejados por los exalumnos de la telesecundaria en las instalaciones de la escuela.

El que la modificación curricular se centre, principalmente, en el espacio de Educación Tecnológica se relaciona con el propio funcionamiento del subsistema. No olvidemos que las asignaturas se trabajan con material televisivo transmitido por la red Edusat inclusive, la “Educación Tecnológica”, se enseña desde este formato. Coral se refiere a este acontecimiento de la siguiente manera:

“Ves que en secundaria la educación ambiental es como un eje transversal ¿no?, en nuestros programas en la modalidad de telesecundaria es..., es increíble que estando en zonas rurales la educación tecnológica que es a donde tú puedes orientar la cuestión (...) vaya, por contexto, por la cuestión misma de identidad campesina, de identidad social...La educación tecnológica hacen que la trabajemos por red Edusat que solamente es informativa. Ves el programa que dura 20 minutos y lo paras ¿no?. Como en las escuelas no hay recursos, no hay materiales pues lógicamente no hay proyecto. O sea, se queda en esta parte de educación tecnológica que es la que digamos estaría más orientada a vincular la cuestión ambiental, se queda a nivel digamos de información, o sea, en la mayoría de las escuelas”.

Los lineamientos dados desde la SEP para la Reforma Educativa de 1993 crearon la coyuntura para la construcción del proyecto actual. Una de las primeras tareas impuestas desde esta Secretaría para apoyar dicha Reforma fue que cada centro escolar levantara un diagnóstico en la comunidad, sobre las necesidades y las expectativas de los padres de familia para la educación de sus hijos, así como lo que esperaban recibir de la institución. Si bien al parecer fue una disposición para todas las escuelas en esta zona, sólo la Tetsijtsilin aprovechó la situación para un cambio real en la orientación del centro. Esta circunstancia se debe a que la comunidad apoya el cambio, a la formación y al

“compromiso social” de algunos maestros, especialmente el de Coral, el respaldo e involucramiento de organizaciones No gubernamentales, así como contar con un espacio físico propicio para desarrollar una gran variedad de actividades productivas. Coral comenta la situación:

“Coral: En el 89, llega el maestro Arturo, que hasta la actualidad sigue trabajando aquí y el maestro Arturo se vincula a la organización PRADE, que es una organización que hasta la fecha trabaja en San Miguel, de gente de fuera.

Marcela: ¿Qué significa?

Coral: Ehm... Promoción Animación y Desarrollo, Proyecto de Animación y Desarrollo, A. C. El maestro sí se vincula ahí, porque además le dan la plaza con la condición de que se vincule a la gente de PRADE y que desde PRADE, que ya la mayoría de ellos ya trabajaban en Puebla (habían dejado Tzinacapan como su domicilio) tratar de que sirviera a la escuela y tratar de rescatar pero, sin embargo, ese maestro solito y en ese tiempo es una escuela de tres grupos ya, no más es el maestro Arturo solito, una maestra, Hilaria Méndez, que chambeó muy bonito aquí pero que ya no está aquí, y llegué yo, entonces... ya entre los tres digamos... A mi PRADE igual me contacta porque nos conocíamos de cuando yo venía a las misiones porque yo había hecho amigos aquí con padres de familia, en ese entonces se da la coyuntura de que Sergio Cházares, miembro de PRADE va a dejar su plaza, entonces los papás me proponen a mí. Piden que la plaza de Sergio se le quede a la maestra Coral, quién accede, no a vendérmela, a decir verdad la única condición es que le eche ganas. En este gremio lo tienes que aclarar (risas), -sí-, pero con la condición de que en un periodo de cinco años permanezcas en la escuela. Y bueno como yo tenía la intención de vivir en San Miguel y no de quedarme cinco años sino de quedarme más.... Entonces, pues ya en el 92 con el maestro Arturo, la maestra Hilaria, que era una maestra mucho muy comprometida, ahí sí empezamos a rescatar lo que había. Pero sí fijamos como prioridad la escuela. No la granja, porque además era entrar con la gente de la organización que era muy celosa con lo que se había quedado y que finalmente se repartieron lo que quedó desde los cerdos hasta las láminas de cartón”.

En esta parte de la conversación se muestra la relevancia de la organización No gubernamental “Proyecto de Animación y Desarrollo, A. C.” (PRADE), en el funcionamiento de la escuela, así como en la búsqueda de maestros con “compromiso social” que se involucraran y trabajaran en pos de la recuperación de parte del proyecto originario del centro y están dispuestos a vivir un tiempo prolongado en la localidad (de hecho Arturo y Coral viven actualmente en San Miguel Tzinacapan). Llama la atención

cómo PRADE otorga las plazas con un criterio distinto al económico, con el que frecuentemente opera el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Este fragmento muestra a Coral como una persona conocida en la comunidad por un trabajo social previo (se infiere que de tipo cristiano). Quiero aclarar que a lo largo de las entrevistas y durante mi estancia en la escuela nunca me percaté de algo religioso, más bien, se me ocurre se relaciona con la formación de la profesora.

Para evitar controversias y ante la evidencia de que la escuela se encuentra en una situación muy delicada se decide concentrarse en el proyecto educativo y dejar la "granja" a un lado. Esto no sólo se refiere a un proyecto educativo distinto sino a dejar de utilizar los espacios físicos donde operaba la granja.

Volviendo a la coyuntura de la reforma educativa de 1993 y a los resultados del diagnóstico que se levanta para su diseño, Coral, cuenta:

..."hicimos un diagnóstico mucho muy interesante que nos arrojó que la problemática en la escuela, estaba en tres puntos digamos que la gente reportaba. Uno era la situación, bueno, no lo dijeron así vaya, pero era que la escuela era ajena a ellos. Una escuela que no tenía calidad decían porque se quejaban de los maestros, de los que habían ido y venido, porque habían dejado caer la escuela, porque ellos sí sabían cómo era antes. Querían como una escuela nueva que nosotros lo veíamos ya traduciéndolo en que no estaban contentos con la escuela. Que era la calidad que se daba de los mismos maestros en su trabajo y ellos hacían mucha referencia a lo que se había perdido. Ellos sabían lo que había que rescatar y lo que se había perdido. Otra vertiente era que se les diera de comer a los niños en la escuela. Ellos querían que la escuela tuviera esa cuestión extra digamos, -"darle de comer no... pero...a la mejor, si podemos con pretexto de esto ¿verdad?, era sembrar las hortalizas". Por ahí fue por donde se les vendió la idea, porque que sus hijos vinieran a la escuela cargando sus azadones no les gustaba. Y lo otro...era por la cuestión precisamente del ambiente. Ahí si salió..."es que enseñen a nuestros hijos a que no hay que talar los bosques" que cuidaran el ambiente pues. Decían muchas cosas sueltas que a la hora de juntarlas todas tenían que ver con la cuestión campesina digamos, de ahí nos dimos a la tarea de gestionar recursos.

Para atacar las tres cuestiones a las que se referían los papás nos fuimos así como despacio ¿no?. Rescatamos las áreas de agricultura tradicional, rescatamos la cuestión agrícola ayudándonos de un señor de la comunidad. Entonces armamos, dividimos todo el

trabajo agrícola en cinco áreas de agricultura tradicional. Dividimos a todos los alumnos en hortalizas, el otro en un vivero para sembrar árboles maderables y frutales, etc. El otro era de floricultivo, que era para los jardines de la escuela de ornato digamos; el otro era un área que le llamamos nuestro eje de producción permanente y, la otra, era la de abono orgánico, composta”.

Con esta información se armó la primer parte del proyecto que se impulsa desde la telesecundaria y cuyo objetivo principal es revalorar la identidad campesina. Más adelante se verá cómo esta política, presente desde la fundación de la Tetsijtsilin, en el proyecto educativo actual se resignifica.

El proyecto vigente contempla siete Áreas de “Agricultura Tradicional” que consta de: área de horticultura, área de viveros, área de plantas tradicionales, área de floricultura o cultivo de plantas de ornato, área de abonos orgánicos, área de producción permanente (espacio donde se reproducen los ciclos agrícolas de la zona: maíz, café, pimienta, zempazúchitl) y área de experimentación agrícola (Morales, 1999).

La diferencia en el número de áreas de Agricultura Tradicional (7 actuales y las 5 mencionadas en el fragmento de la entrevista) posiblemente se deba a que Coral percibe que estas 5 áreas son las que más se ajustan al propósito principal de la escuela y, que se diseñadas con la información obtenida del diagnóstico.

En este sentido, el área de horticultura o de hortalizas como comúnmente se conoce (se siembra calabaza, frijol, jitomate y otras hortalizas) provee de alimentos al comedor escolar (recoge una de las demandas de los padres de familia: “que sus hijos coman en la escuela”) y, al mismo tiempo, crea un espacio donde se siembran plantas que tradicionalmente se cultivan junto con el maíz (la milpa) y, por razones que se explicarán más adelante, en la telesecundaria se producen en espacios distintos.

El área de viveros (cultivo de árboles maderables y frutales) junto con el área de floricultura (cultivo de plantas de ornato de la zona) se relaciona con otra de las expectativas de los padres sobre la institución, es decir, que desde la escuela se promueva la idea de respetar la naturaleza (“que le enseñan a nuestros hijos a no talar árboles”). En este caso, se resignificó en actividades de reforestación. Este tipo de acciones recuperan una relación de apego hacia otras entidades naturales y una actitud

de "reciprocidad" hacia la naturaleza (los alumnos devuelven parte de lo que usan de ella) fomentando la idea de respeto hacia el entorno que demandaban los padres. Estas actividades sintetizan también otra de las peticiones: "que la escuela responda a la realidad de las comunidades" y, en esta realidad se incluye la relación de respeto de las comunidades indígenas hacia la naturaleza. Este es un punto primordial si se quiere revalorar la identidad campesina.

En relación al área de abono orgánico, obviamente, es una actividad que complementa todas las anteriores y recupera la forma tradicional de fertilizar la tierra.

Del fragmento de la entrevista que se está analizando (además de proporcionar elementos para explicar la creación de las distintas áreas productivas de los proyectos de Agricultura Tradicional) se rescatan otras cuestiones importantes. Una de ellas es la relevancia que para los padres tiene el lugar donde se eduquen sus hijos; otra, que existe una memoria histórica de la comunidad sobre la escuela y la propia gente la recupera; una más, la pertinencia de consultar e involucrar a la población para el éxito de un proyecto, así como la participación de los alumnos en la elaboración de actividades acorde con sus intereses. Un ejemplo de este último punto es el "mariposario", proyecto nuevo que sustituye una de las áreas de hortalizas. El mariposario surge de una inquietud de los alumnos después de una visita a la cooperativa local. En este lugar, ellos pretenden implementar una especie de "observatorio" para registrar la metamorfosis de las mariposas y, aprovechar la mortalidad natural de estos organismos, para elaborar y vender artesanías (en la época de la observación de campo ya se contaba con el mariposario y se estaban cultivando las plantas para atraer y alimentar a las mariposas).

Destaca la coherencia de la orientación actual de la escuela con las demandas de las familias hacia la institución y, sobre todo, la forma como se concretaron. Ésto, nos habla de la formación y el compromiso de la directora (además de su conocimiento y habilidad para conseguir recursos económicos para financiar proyectos productivos), de algunos maestros de la telesecundaria, así como el posible acompañamiento desde PRADE.

Coral, considera que el proyecto que más ha impactado en la escuela es el de "producción permanente". El objetivo de esta actividad es:

“acompañar a la comunidad en los ciclos agrícolas de la zona permitiendo que los alumnos dediquen un tiempo a la misma actividad a la que en esa época se están dedicando sus padres, además de que ahora no se tiene la certeza que se aprenda en la familia y se utiliza como una estrategia que sigue fomentando la actividad campesina”.

A continuación, Coral narra la consolidación del eje de producción permanente y detalla su funcionamiento:

“Empezaba el ciclo escolar en agosto- septiembre, antes empezaba en septiembre, entonces ya había café; entonces nos íbamos toda la escuela a “chapear”,¹⁶ a cosechar el café y nos compramos una despulpadora manual, lo despulpábamos y lo tostábamos en nuestro comal y cosas así, y nos tomábamos aquí el cafecito todo el año, comprábamos pan a la hora del recreo y todo mundo con su café. Eso era en septiembre, hacíamos la cosecha del café y de pimienta porque teníamos, tenemos, cuatro árboles de pimienta y para cosechar las ramas más altas venían algunos papás. No todos, tres o cuatro papás, y ellos ya venían a ayudar a cortar la pimienta. Lo importante con los niños era estar secando la pimienta, “pon la pimienta y levanta la pimienta”, y hacíamos lo mismo que hacía la comunidad en ese tiempo, que toda la comunidad está secando la pimienta. Luego, se venía enero y preparábamos todo para la siembra de la milpa, entonces chapeábamos, azadonábamos e invitábamos a los papás, y las niñas iban detrás echando la semilla, van. Terminábamos de sembrar y comíamos los taquitos y cosas así. Y de enero a mayo le hacíamos todas las labores de cultivo a la milpa e invitábamos a los papás. Luego, se venía en junio la siembra de la flor de muerto, del zempazúchitl. Aquí en la comunidad ponen unos altares impresionantes. Entonces, sembrábamos todo para poderla cosechar en el siguiente ciclo. Hubo veces que sembrábamos frijol, ya la comunidad no siembra frijol, se perdía mucho porque lo que sembrábamos no se nos daba. Por eso lo dejamos. Esto fue así como que mucho muy importante, porque los papás lo veían como algo mucho más rutinario porque era lo mismo que ellos estaban haciendo en su casa, se fue metiendo la idea que si ellos eran los que manejaban la idea de que la escuela era como su segundo hogar, entonces, que aquí teníamos que estar haciendo lo mismo. Eso pegó y pegó bonito, yo siento...ellos dejaron de ver mal que los niños trajeran los azadones”.

La resistencia inicial de algunos padres de familia a que sus hijos trabajaran en la telesecundaria (en el comienzo del proyecto actual), posiblemente se deba a la idea

¹⁶ El chapeo es un trabajo que consiste en cortar con el machete la hierba que no es útil para el cultivo. Se utiliza como apoyo un gancho puesto en un pedazo de madera cualquiera que sirve para jalar la hierba con una mano, mientras con la otra se realiza el corte.

comentada por la directora de que la escuela, tradicionalmente, es concebida como un lugar para estudiar. Sin embargo, puede relacionarse con la concepción indígena que ve a la institución como un espacio donde se adquieren conocimientos occidentales, ya que los saberes indígenas se transmiten en el seno familiar. Esta hipótesis puede explicar la oposición, al principio, de algunos padres a aceptar un proyecto que reproduce la vida cotidiana de su pueblo.

Independientemente de la resistencia inicial de los padres de familia es un hecho que el eje de “producción permanente” continúa y como dice Coral la idea de que la escuela se concibiera como un espacio familiar y, además reforzara los saberes de la comunidad no solo pegó, sino que: “pegó bonito”.

La descripción de las actividades del eje de “producción permanente” permite recuperar la idea de que si bien la valoración de la identidad campesina es un propósito educativo presente desde la fundación de la escuela existe una resignificación de esta concepción y distingue el proyecto vigente del de la “Escuela con Granja Integrada”.

Las “granjas integrales” formaron parte de un grupo de proyectos experimentales de la década de los setenta cuyo objetivo era la recirculación de nutrientes y la generación de alimentos, particularmente, los ricos en proteínas (por eso el cultivo de peces, aves de corral y la crianza de cerdos). Se trataba de proyectos productivos que integraban las actividades agrícolas con las agropecuarias para aprovechar de forma integral toda la producción. En términos generales, se sembraban hortalizas (fertilizadas con materia orgánica producida bajo la técnica de composta), se criaban gallinas (huevos y carne para la dieta familiar) y su excremento servía para alimentar los peces. El consumo de peces aportaba más proteínas a la alimentación de las familias y, los desechos del proceso en general eran utilizados para alimentar a los cerdos y producir abono orgánico (Franco, 2006, octubre. Comunicación personal). En la telesecundaria, el modelo incluía, además, la producción de maíz.

Al mismo tiempo que se arma el proyecto educativo de “Escuela con granja integrada” en la zona se impulsaba “el progreso del campo” a partir de su tecnificación (especialmente por la cooperativa agropecuaria local). Recordemos, que en los años setentas la meta era obtener altos rendimientos productivos en el menor tiempo posible, sin importar (o sin

tener conocimiento de) el deterioro ambiental que causaba esa forma de producir. Esta situación, entre otras cosas fomenta el uso de fertilizantes químicos, herbicidas (que ahorran el tiempo del deshierbe) y el monocultivo de maíz. Esta última circunstancia, contradice la forma de producción indígena, es decir, de la milpa.

Si sumamos el modelo de "Granjas integrales" con la forma de producir el maíz surge una gran contradicción entre los propósitos educativos y su implementación, es decir pretender revalorar la identidad campesina a partir de actividades agropecuarias diametralmente apuestas a la producción campesina tradicional. Esto es una muestra de cómo la "valoración de la identidad campesina" es resignificada en el proyecto actual.

Esta nueva manera de interpretar la "valoración de la identidad campesina" del proyecto vigente quedará más clara a partir de dos situaciones relacionadas con el cultivo del maíz.

En la actualidad sigue manteniéndose el monocultivo del maíz (ahora sin agroquímicos y con cultivos silvestres asociados), pero se reconoce en la práctica que cultivar únicamente maíz no incorpora la forma de producción campesina de la milpa (en especial la concepción indígena). Esta situación trata de matizarse en el área de horticultura cultivando en otros espacios las plantas que normalmente se sembrarían en la milpa. Coral justifica esta situación de la siguiente manera:

"El área de hortalizas es un área específica que se mantiene todo el año donde se siembran calabazas y otros cultivos de la milpa. En la milpa se mantienen los cultivos más silvestres (...) los sacates, los estropajos, a veces calabaza. A veces, porque se tiene un área destinada para esto y se siembra aparte. No se siembra en la milpa porque es muy amplia y si se le diera más vida a un campo más diversificado, los alumnos deberían dedicar más tiempo a su cuidado y es imposible con las actividades académicas"

En este fragmento queda claro que el continuar con el monocultivo del maíz responde a las características institucionales y no a transformar una práctica ancestral.

Otra circunstancia que muestra la resignificación de la que hablo es que el proyecto en curso trata de transmitir la idea de que la "cultura del maíz", común en todos los mexicanos tiene su origen en los pueblos indígenas (somos hijos del maíz), y que es una práctica que debe fomentarse desde la escuela como parte de una formación intercultural de los

alumnos. Un ejemplo de esta situación se da en las actividades realizadas el día de la "cosecha" o "día de la productividad" o el día de la "elotada" como comúnmente se conoce. Ese día, los alumnos junto con sus familias se reúnen en la escuela para consumir de distintas formas el producto (elotes asados, esquites, tamales, etc.) y se hace conciencia de la cultura del maíz ya sea a través de una reflexión grupal, dedicando el periódico mural del mes al maíz o, preparando material ex profeso, que pueda proyectarse (diapositivas, cañón) durante ese día.

En la parte de la entrevista que reproduzco a continuación, mi idea era entender por qué una de las líneas del proyecto educativo de la escuela es la de revalorar la identidad campesina (resignificada como cultura indígena) en una zona indígena.

"Marcela: ¿Cuál era un poco la idea de producir aquí porque ...aprendían en la casa esto mismo?

Coral: Simplemente que aceptaran que nosotros hiciéramos ese tipo de trabajo, que vieran que los niños aquí son estudiantes pero que además trabajan, porque los obligaban a trabajar en su casa pues, pero en la escuela no querían porque eran de la visión esta de que en la escuela sólo estudian y, ... en principio sólo era eso ¿no?, que la escuela no les quitara la identidad campesina como lo hacían en Cuetzalan. Los niños que van a Cuetzalan, no solamente se olvidan del azadón y el machete en Cuetzalan, sino que los fines de semana ya no acompañaban a sus papás, porque decían que estoy estudiando, se olvidaban un poco de eso y lo que es peor, hasta la fecha, los niños que estudian en Cuetzalan no van a Cuetzalan con sus papás. No, porque se avergüenzan de sus papás, porque en Cuetzalan son sumamente racistas, o sea, les ponen motes a los de las comunidades, o en la misma función ¿quiénes son de la rancharía? levanten la mano ¿no?".

Coral menciona como una forma de valorar la identidad campesina que los padres vean a la institución como un espacio donde se aprecian las actividades realizadas por ellos en la comunidad y donde el que sus hijos asistan a clase no significa relegar ni renegar de su cultura.

En este párrafo se destaca también, la posición político-educativa que se promueve en la Tetsijtsilin valorar la cultura indígena es una forma de contrarrestar en la zona el menosprecio por la misma que existe fuera del ámbito indígena.

Otro aspecto presente en el discurso de Coral es que los estudios secundarios demandan muchas horas de dedicación (no sólo el lapso que los jóvenes permanecen en la institución sino también el tiempo utilizado en las tareas) situación que es aprovechada por los jóvenes para deslindarse de las responsabilidades familiares y percibido por la maestra como una pérdida de saberes culturales:

“... en general en el municipio de Cuetzalan, los papás ya no llevan a los hijos al campo y ya no los llevan porque dicen –“es que ellos están estudiando-“ o sea, como que sí..., eso empieza a pasar..., te puedo decir que de cinco años para acá”.

Sobre este mismo tema y en relación al cultivo del maíz, la maestra comentó:

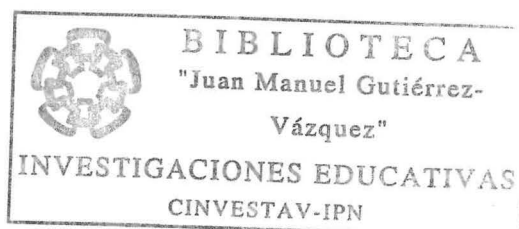
“Los exalumnos son pieza clave en la labor de la siembra del maíz. Inclusive muchachos de tercer grado de rancherías sí saben sembrar pero en las comunidades más urbanizadas se van perdiendo, no por completo pero si se va perdiendo”.

Un dato interesante que surge en la conversación con Coral es el que sigue:

“El 90% siguen estudiando, no van al rancho. Sigue esa actitud de que si están estudiando ¿no? tiene que estudiar. Empiezan culturalmente a adquirir la obligación de la siembra cuando ya tienen familia”.

Los dos primeros fragmentos muestran la actitud de las familias hacia el estudio y la valoración de las comunidades hacia los niveles educativos medio y superiores. Sin embargo, en el último párrafo se relativiza la supuesta “pérdida” de saberes para la producción de la milpa al plantear cómo se recuperan éstos en otra etapa de la vida, después de los estudios. Comenté dicha contradicción con Coral y me dijo:

“No hay quien deje de hacer la siembra. Supongo que aprenden viendo de mano vuelta. Aunque el hijo no lo está haciendo, lo ve. Mientras va a leñar o sólo está viendo, éste en la etapa de secundaria y la prepa porque los papás creen que las obligaciones escolares son primero, pero..., en primaria sí acompañan al monte al papá, van a jugar y mientras ven cómo se hace”.



De este fragmento puede inferirse que los saberes culturales indígenas se transmiten sobre todo en la niñez (recordemos el fragmento de la entrevista con los alumnos de tercer año sobre la manera en que adquieren conocimientos sobre plantas medicinales) observando las actividades realizadas por los padres y en el "Makepalis". Queda claro que la suspensión temporal de la práctica del cultivo no impide recuperar saberes ya transmitidos y, cuando se trata de formar y mantener una nueva familia la experiencia se rescata. Esta situación puede explicar por qué los padres permiten a sus hijos apartarse de las obligaciones familiares por un tiempo: porque saben que los conocimientos fueron adquiridos.

En relación a este punto es interesante un comentario de Coral sobre lo decidido en una asamblea a principios de enero de 2005. Hubo diversas opiniones y se acordó que los padres limpiarían el terreno para el nuevo ciclo del maíz, sembrarían y sus hijos cuidarían la producción. Las opiniones sobre si sus hijos debían sembrar y la resolución a la que se llegó queda expresa en el siguiente párrafo:

"Al chapear se pueden cortar..., porque nosotros somos los papás y, unos pocos dijeron que lo hagan aquí porque en la casa no lo quieren hacer. Se da la votación y se quedó que los papás sembrarán pero a condición de que la labor del cuidado la hicieran los niños"

Puede constatar una vez más, la influencia de los padres en las acciones que se realizan en la escuela. En este caso, existen diversos puntos de vista sobre el cultivo del maíz. Sin embargo, puede verse que existe cierta resistencia por parte de los padres a que sus hijos siembren maíz en la escuela, aunque se acepta que los alumnos cuiden el cultivo de maíz. Las razones expuestas son distintas a las que prevalecían en los inicios del proyecto escolar: "a la escuela se va a estudiar por lo que no están muy de acuerdo con que sus hijos llevaran objetos de labranza a la institución".

El que se "puedan cortar" o "porque nosotros somos los papás" probablemente se relacione con la idea de que los jóvenes no están listos para realizar solos, tareas de mayores y, por lo tanto, consideren que sin su supervisión, cuidado y conocimiento, sus hijos pueden lastimarse. Quizá se explique también por la "reciprocidad" establecida en las acciones indígena, por ejemplo el "Makepalis".

La última posición: “que lo hagan aquí porque en la casa no lo quieren hacer” refleja las sospechas de Coral sobre la carga que las escuelas dan a los jóvenes (tareas) y que los exime de su responsabilidad en la producción familiar. Si como vimos, la práctica del cultivo de la milpa se retoma en los muchachos que inician una nueva familia y los saberes implicados no se pierden, esta postura de los padres se relacionaría más con una forma de evitar que sus hijos pierdan contacto, aunque sea temporal con la tierra.

En esta sección se expusieron algunas de las modificaciones y reacciones de distintos sujetos en relación a los proyectos de Agricultura Tradicional impulsados en la telesecundaria. Una primera conclusión es que son proyectos en los que participan de forma activa la comunidad escolar: director (aterrizaje de las demandas de la comunidad hacia el centro educativo), maestros (organización del día de la “elotada”), alumnos (recordemos la importancia que los alumnos dan al cultivo de plantas tradicionales y el “mariposario”), exalumnos (en su papel de “hermanos mayores”) y padres de familia (diversos puntos de vista sobre el cultivo de la milpa en la escuela). Esta situación permite una construcción y reconstrucción permanente de los proyectos. El gran interés que generan estas actividades se relaciona con una preocupación sentida sobre la calidad de la educación de los jóvenes y, con que tocan aspectos de la cultura indígena por lo que son muchos los actores que quieren expresarse.

Al principio de la exposición sobre el proyecto de Educación Ambiental Intercultural promovido en la telesecundaria desde 1993 mencioné que comprendía diferentes líneas de acción que siguen distintos objetivos. Una de ellas se relaciona con la valoración de la identidad campesina (se argumentó cómo tratan más la revaloración de la cultura indígena) y se implementa, principalmente, a partir de la reestructuración del currículum de Educación Tecnológica, la creación de talleres específicos que recuperan actividades manuales dónde se expresa el arte indígena, y diversas formas de legitimación de la lengua náhuatl como son: los alumnos pueden comunicarse entre ellos dentro del salón de clase en su lengua materna, así como la sustitución de la asignatura de inglés por la de náhuatl.

El segundo conjunto de actividades productivas se concentra en los Proyectos Escolares o Microempresas operadas por exalumnos y los alumnos regulares también se integran y colaboran en alguna parte de los procesos implicados.

Los Proyectos Escolares se definen desde la institución como proyectos “económicamente viables, socialmente justos y ecológicamente sustentables” (Morales, 1999) y contemplan las siguientes microempresas:

- Café tostado y molido (KAJFENTSIN TAMACHTILOYAN), donde se incorpora algunos elementos de la “agricultura orgánica” como diversificar el cultivo de café tradicional (se están introduciendo árboles de pimienta) y los cafetos se abonan con residuos orgánicos, elaborados con la técnica de composta tradicional y más recientemente con la de lombricomposta.
- Reciclado de Papel (TOYANKUIKAMAUJ), donde se elaboran libretas, separadores para libros, invitaciones, portarretratos, etc.; que se venden en una tienda propia en Cuetzalan, en la Casa de la Mujer de Puebla y en el museo del niño Papalotl de la Ciudad de México.
- Producción de Setas Comestibles (TATOKNANAKATSIN), donde se cultivan setas, recolectadas originalmente por la comunidad en los árboles de jonote, y se venden a la propia escuela como alimentos para el comedor.
- Elaboración y venta de Juguetes Móviles (pájaros y mariposas hechas en triplay y decoradas con motivos artísticos indígenas).

Recientemente, los exalumnos colaboran en la elaboración y venta de jabones y pomadas medicinales. Quiero aclarar que esta actividad no constituye una microempresa, sino que se trata de un proyecto nuevo surgido por iniciativa del maestro que actualmente es responsable del área de “Plantas Tradicionales”. Los alumnos y los exalumnos elaboran jabón y pomadas que contienen, principalmente “hierbas y miel”, lo que los convierte en “artículos de uso medicinal”. Esta actividad es un buen ejemplo de cómo funciona la escuela. Es un espacio donde las iniciativas de los maestros son apoyadas, tanto por la institución como por los propios alumnos, se conjunta saberes indígenas y saberes occidentales y existe un acompañamiento y compromiso entre los alumnos y los exalumnos.

El siguiente fragmento de la entrevista con Coral nos ubica en cómo y por qué surgen los Proyectos Escolares como una línea productiva independiente de las áreas de Agricultura Tradicional.

“Coral: Los biólogos que vinieron a la Tosepan¹⁷ querían como... aislar las esporas de los hongos silvestres nomás y, rescataron un hongo que últimamente no se da mucho, que es el hongo del jonote. No es hongo propiamente, es una seta de jonote que culturalmente se come en la comunidad. Entonces, a ellos se les ocurrió cultivar la seta, porque ya no había mucho de manera natural digamos...se estaba acabando, fue como por rescatar y de ahí surgió lo de la planta de setas.

Marcela: ¿Eso en la Tosepan Titataniske?

Coral: Sí eso en la Cooperativa y nosotros conseguimos financiamiento y la asesoría de los biólogos del Colegio de Posgraduados de Chapingo que venían a la Tosepan y entonces, pusimos una planta de hongos, en la parte donde estaba la antigua granja.

Ahí tenemos una planta de hongos y empezamos a ver en qué fase del proyecto de los hongos podían intervenir los muchachos. Ellos intervienen, los de tercero sólo en la siembra, o sea, conocen todo el proceso pero solamente siembran la seta.

Marcela: ¿Y quién la prepara?

Coral: Los exalumnos. Como yo empecé a gestionar los recursos para el proyecto; la parte de la supervisión y de la jefatura del sector dijeron -cómo iba a manejar yo dinero, que está prohibido, y cosas así-.

Entonces, se constituyó una sociedad de exalumnos “MASEUAL PIPIAL MOMACHTIANIJ SENTAKOCHITANIJ” (Jóvenes indígenas que estudian y sueñan juntos), que es los que hasta la fecha siguen ahí.

La intención de incorporar a los exalumnos fue de que ellos siguieran estudios superiores porque en ese entonces no había tanta oportunidad de mandarlos a estudiar. Bueno no hay tantas pues, pero no había como mucho interés o no creían llegar a la fase superior, digamos.

Entonces se formó una sociedad de exalumnos y esta sociedad son lo que se hicieron cargo de la planta de hongos. Los exalumnos se interesaron y nos empezaron a ayudar en toda la cuestión agrícola, de tal manera que lo que empezó como composta orgánica, por los residuos nada más, se convirtió en una lombricomposta, en lugar de un vivero, este... después creamos los invernaderos, ya sembramos jitomates y en lugar de un área de hortalizas ya teníamos dos, o sea, como que fue creciendo y los maestros nos fueron insuficientes. Además, los maestros no sabían, veníamos y queríamos hacer pero no sabemos, entonces esta sociedad de exalumnos se vinculó con nosotros y entonces ellos nos ayudaban a lo agrícola y a la planta de hongos. Surgió después, si ya teníamos el

¹⁷ La Cooperativa Tosepan Titataniske (Unidos Venceremos) es una organización de productores que se fundó en 1977 y que tiene una influencia importante sobre qué y cómo se produce en la zona. Los padres de algunos alumnos son fundadores de la cooperativa o se relacionan indirectamente con ella al venderles sus productos.

cafetal, hicimos otro proyecto que nos financió la embajada de Canadá, para comprar toda la maquinaria semindustrial para procesar el café. Entonces hacemos ahora café tostado y molido. Tenemos nuestra marca pero lo comercializan los exalumnos.

A la larga se logró vincular, bueno, primero los maestros nos teníamos que quitar ¿no? por las cuestiones de los manejos de los recursos, lo hizo la sociedad de exalumnos y además conseguimos, bueno ellos ven que éstos que están aquí van a la universidad, o sea, como que son un reflejo de lo que ellos pueden lograr, ellos se vinculan con la escuela y finalmente es la parte más formativa que entre ellos mismos se puedan compartir las experiencias. Después surgió otra microempresa que es la del cartón, papel reciclado, o sea, empezamos más bien levantando los papeles y con la licuadora de mi casa, entonces hicimos otro proyectito y ya nos financiaron ahí, no sé si fue la embajada de Inglaterra, pues ya no me acuerdo, y tenemos todo para hacer, para procesar el papel y hacemos libretas, agendas, invitaciones...

Los proyectos los manejan los exalumnos pero en las microempresas intervienen los alumnos. En la microempresa de café, o sea, solamente es el corte digamos, nosotros intervenimos en el corté pero todo lo demás lo hacen ellos. En la de las setas también, nomás intervenimos en la siembra, todo lo hacen ellos y, en el papel reciclado, cada martes, ese es un taller de educación tecnológica, o sea cada martes entre doce y media a dos, hay un equipo ahí de 20 alumnos aprendiendo a reciclar el papel”.

Este párrafo es interesante porque muestra la interacción entre los distintos proyectos productivos (agricultura tradicional que se implementan en el espacio de Educación Tecnológica, los talleres y las microempresas) y, por ende, la de alumnos con exalumnos y, por supuesto, entre la cultura indígena y la cultura occidental, particularmente la que se relaciona con conocimientos que se aplican a actividades productivas que contemplan técnicas para deteriorar menos el entorno asociadas, en este caso, a la corriente de Desarrollo Sustentable promovido en la zona (agricultura orgánica) principalmente, desde la Tosepan Titataniske.¹⁸

¹⁸ Desde el año 2002, la Tosepan Titataniske cuenta con un centro de formación para niños, jóvenes y adultos donde se los capacita en la producción orgánica que se intenta introducir en la zona. En un libro que se hizo para conmemorar los 27 años de la organización, puede leerse: “El Centro de Formación Kaltaixpetaniloyan (La casa donde se abre el espíritu), se localiza en las afueras de Cuetzalan y está integrado a los espacios productivos que tenemos como los beneficios de café y pimienta, la honguera, la granja de lombricomposta, el huerto madre de café, la blockera y la granja de cerdos. En él combinamos la educación para niños, jóvenes y adultos con la capacitación teórica y práctica sobre temas productivos, sociales y cívicos, tanto para los socios de la Cooperativa como para los demás pobres de esta región” (Tosepan Titataniske, 2004: 112).

En estas líneas puede verse también el ingenio de la directora no sólo para conseguir recursos (situación ya comentada), sino para disponer de las ganancias generadas en la microempresas para la formación superior de exalumnos; la importancia de que los conocimientos y las nuevas técnicas sean transmitidos a las nuevas generaciones; el reconocimiento de que la planta docente no sabe cultivar la tierra y, por lo tanto, debe apoyarse en los saberes de los propios jóvenes indígenas; la pertinencia de involucrar a exalumnos como si fueran “hermanos mayores” que funjan como ejemplo de lo que pueden lograr los más jóvenes, situación que rescata el papel de los “hermanos mayores” de la tradición indígena.

Aparte de todo lo dicho y analizado de la entrevista con Coral, hay tres puntos que quiero enfatizar. El primero, como pudo constatar en la reconstrucción histórica de la Tetsijtsilin, se refiere a la importancia que para la comunidad tiene el proyecto educativo que se impulse desde esta escuela. El segundo, la participación activa de organizaciones sociales y el compromiso de maestros, alumnos, padres de familia y exalumnos. Y en tercer término, el liderazgo de la directora, la ubicación de la maestra Coral como una persona que tiene un gran compromiso con la comunidad y con la cultura indígena con una gran creatividad y visión que le permiten diseñar y apoyar iniciativas donde se privilegia la armonía entre los sujetos a partir de un diálogo “respetuoso y equilibrado” entre los saberes de la cultura indígena y la occidental dominante.

3.2 COEXISTENCIA DE CONCEPCIONES AMBIENTALES EN LA TELESECUNDARIA TETSIJTSILIN: PRIMER ACERCAMIENTO

A continuación, reproduzco un fragmento de la conversación que sostuve con el maestro Arturo, y que junto con lo que se ha comentado hasta ahora habla del proyecto educativo de Educación Ambiental Intercultural promovido en la telesecundaria:

“Bueno, aquí en la secundaria siempre se ha respetado pues, la cultura. De alguna manera ¿no?, porque eso es lo suyo, es lo que ellos traen y imponerles otra cultura, pues..., como que sería desarraigarlos de su medio. Y en el medio en que nosotros estamos ubicados, la telesecundaria, como que existe un ambiente muy propicio en donde te invita como... a retomar, a valorar lo que es el entorno donde vives y, creo que aquí, más que nada, si no hubiera tanto plástico, tanta lata, tanta basura que nos envían de la ciudad; con nuestros recursos que tenemos aquí, pues no existiría para nosotros la contaminación. Porque todo lo que vemos alrededor es orgánico, la basura, las hojas, la hierba, de alguna manera se

puede reciclar, se puede convertir en abono orgánico para fertilizar nuevamente las plantas, las hortalizas que tenemos, este, y todas las actividades que nosotros realizamos aquí, o sea, como que aquí en la escuela telesecundaria, en la Tetsijtsilin, como que involucramos al joven a que valore su cultura, su cómo se llama, su pequeña patria, San Miguel Tzinacapan y, siempre les hemos dicho que si nosotros trabajamos bien la tierra, la tierra nos es muy noble, nos da todo a cambio de poco esfuerzo que nosotros realizamos. ¿Por qué?, porque estamos ubicados en una zona con un clima fabuloso, con una vegetación también exuberante, o sea, no nos podemos quejar, o sea, caímos en un lugar, muy buen lugar y..., nosotros, eso es lo que promovemos aquí en la escuela, el amor a la tierra, la identidad ¿no?, no perder nuestra identidad, no perder los valores que nuestros abuelos, que nuestros papás también nos han ido inculcando y nosotros, pues, rescatar, valorar eso y pues, también, aprovechar las nuevas técnicas, nueva como formas de cultivar pero no olvidarnos de lo nuestro”.

Esta parte de la entrevista con Arturo manifiesta, una vez más, cómo el proyecto de la telesecundaria retoma aspectos de la cultura indígena y de la cultura occidental. En este párrafo se refuerza la idea trabajada a lo largo de este capítulo, de que el proyecto educativo actual de la telesecundaria es un proyecto Intercultural de Educación Ambiental.

En el discurso del maestro Arturo se recuperan dos formas de relacionarse con la naturaleza: una asociada con el amor a la tierra y a la identidad campesina, y otra, donde se denuncia un deterioro ambiental como parte de una problemática socioambiental causada por los patrones de consumo de las sociedades occidentales modernas (capitalistas).

La idea de que el proyecto educativo de la Tetsijtsilin incorpora saberes de la cultura indígena, así como conocimientos y técnicas occidentales que permiten desarrollar actividades productivas sin causar demasiado deterioro ambiental, me hizo pensar que en la telesecundaria coexistían por lo menos dos grandes concepciones de ambiente: la impulsada desde los proyectos de Agricultura Tradicional y reforzada en la asignatura de náhuatl -más cercana a la relación de la cultura indígena con la naturaleza- y otra, que corresponde a las actividades productivas de los Proyectos Escolares o Microempresas (económicamente viables, socialmente justos y ecológicamente sustentables), fuertemente promovida en la zona por la Cooperativa Tosepan Titataniske (existe una gran similitud entre los proyectos de la cooperativa y los de la escuela: café orgánico,

honguera, lombricomposta, mariposario) y fortalecida con la información sobre el cuidado del ambiente dado en los Planes y Programas de Biología, en los que se incorpora la concepción de ambiente de la corriente del Desarrollo Sustentable, próxima a la relación hombre-naturaleza, de las sociedades occidentales capitalistas.

La suposición de la presencia en la telesecundaria de estas dos grandes concepciones de ambiente, fue el elemento principal para escoger los “sujetos” entrevistados en esta investigación.

3.3 VISIONES SOBRE EL CONTEXTO AMBIENTAL EN LA CULTURA INDÍGENA: TACHO, ARTURO Y CORAL

La elección de considerar las interpretaciones de Tacho, Coral y Arturo sobre las concepciones de ambiente en la cultura indígena responde a distintas circunstancias. La resignificación hecha por Coral refleja las reflexiones implícitas en el proyecto educativo intercultural de la escuela, especialmente las incorporadas para el diseño y funcionamiento de las actividades de Agricultura Tradicional. Las ideas expresadas por Arturo aportan información desde tres perspectivas: su origen mazahua, la interpretación del concepto a partir de sus vivencias en la zona, y su participación como diseñador y maestro, de las actividades productivas desarrolladas en el eje de Agricultura Tradicional. Tacho proporciona datos importante sobre la concepción del término en la cultura indígena, especialmente en la nahua. A continuación se explica la relevancia de sus ideas para este trabajo.

3.3.1 Algunas características de Tacho

La entrevista con Tacho es clave para esta investigación. Se trata de un joven indígena nahua de aproximadamente 19-20 años con una sólida formación ecologista.¹⁹ Además, es síndico de la iglesia de San Miguel Tzinacapan, situación que le otorga un cierto estatus dentro de la comunidad y un reconocimiento por parte de los adultos de sus méritos personales, independientemente de su corta edad.

Tacho, se identifica como joven indígena, nació, creció y vive en una comunidad indígena; habla náhuatl y español (circunstancia que facilitó la comunicación), estudió en la

¹⁹ Cuando me refiera a “ambientalismo”, “ecologismo”, “discurso ambientalista”, “formación ambientalista”, etc., esta denominación responde a las ideas sobre el cuidado del entorno transmitidas por la cultura occidental dominante.

telesecundaria donde se realizó el trabajo de campo de esta tesis y, se ocupa en un proyecto "personal" consistente en "transformar" los toponímicos de la lengua náhuatl a conceptos de la lengua española. Entiendo que dicho proyecto responde, únicamente, a un interés propio de comunicar aspectos de su cultura a la sociedad no indígena. Esta circunstancia lo ubica en una reflexión permanente sobre las distintas culturas, condición que lo vuelve un informante clave para esta investigación, ya que de alguna manera compartimos intereses.

Tacho fue alumno de la telesecundaria en el periodo de 1999 a 2002, año en que se incorpora a una organización ambientalista. A principios de 2005 se vincula nuevamente con la telesecundaria, especialmente, con el grupo de exalumnos. Esta situación le permite acceder al equipo de cómputo de la institución y facilita su tarea de elaboración del "diccionario".

Tengo la impresión de que las ideas expuestas a lo largo de la entrevista parten de una reflexión elaborada desde su formación ambientalista (de la telesecundaria y de la organización en la que participó), a través de la cual mira y revalora la cultura de su comunidad.

La idea anterior se relaciona con la forma en la que inicia la plática. Tacho, comenta cómo se dio a la tarea de indagar si en su comunidad (San Miguel Tzinacapan), existía la idea de preservar el ambiente, y si era así, la importancia que la comunidad le daba a ese aspecto:

"Eh, yo, empecé a buscar si realmente existía, estaa, como el cuidado hacia el ambiente de mi comunidad, si realmente es algo importante. Entonces... era como..., ya conocí todo el factor ambientalista en libros, en medios de comunicación, eh., ahora verlo en lo mío ¿no?, qué si mi pueblo ha tenido cierto interés en este o alguna actividad; entonces... empecé a buscar, a hablar con los señores sobre todo, a mi me gusta platicar mucho con los adultos y..., entonces, por supuesto que nunca encontré los conceptos ambientalistas, no encontré nada, pero... sí encontré una idea de sustentabilidad por decirlo así, muy propia, muy personal, muy particular".

Tacho, compara permanentemente aspectos de la cultura indígena y "el ambientalismo". Esta actitud refleja su ocupación actual, pero también es una muestra de las

resignificaciones elaboradas por los sujetos a partir del contacto cultural. En este caso la resignificación de una idea introducida por la cultura occidental capitalista.

Recordemos que el término de sustentabilidad surge del concepto de Desarrollo Sustentable del informe de la Comisión Brundtland: "Nuestro Futuro Común" (1987). En este documento se define al Desarrollo Sustentable como: "un tipo de desarrollo preocupado por responder a las necesidades de las poblaciones actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades" (Provencio y Pamplona, 1995: 106).

En este concepto, como se argumentó en el Capítulo 2 queda implícito el uso racional de los recursos naturales para garantizar a "futuro" la supervivencia de la especie humana.

Sauvé, considera que la idea de futuro sostenida por el Desarrollo Sustentable sólo puede atribuirse y entenderse desde sociedades y culturas que no se "advierten" a sí mismas acerca del riesgo de probar los límites de la naturaleza; y dentro de estas sociedades identifica a las occidentales capitalistas (Sauvé, 1999: 14-15).

Con estas ideas en mente a continuación se analiza por qué Tacho se refiere a la sustentabilidad presente en las comunidades indígenas como una concepción "muy propia, muy personal, muy particular".

3.3.2 La idea de sustentabilidad y ambiente en la cultura indígena

Para Tacho la idea de sustentabilidad que se desprende del concepto de Desarrollo Sustentable es resignificada en las comunidades indígenas como:

"una forma de pensar que incorpora la idea de no destruir por destruir, de utilizar las cosas por necesidad y no por capricho".

En esta concepción no está involucrada explícitamente la idea de conservar el entorno para el futuro del hombre. Prevalece más una forma de pensar el "respeto" hacia la naturaleza en el presente. Esta idea es ampliada en el siguiente párrafo:

"Por ejemplo, los ancianos, en sus historias para los niños y para reprimirte que no hagas algunas actividades te dan consejos en forma de historias, te dicen por ejemplo, no vayas al

bosque a matar animales nada más por juego, por diversión, porque hay espíritus que cuidan esos animales ¿no?, entonces...te hablan de diferentes personajes, eh, no juegues con el agua, no le tires basura, no todo porque los "archivalines", que son los que cuidan el agua, pueden castigarte. No juegues con la tierra, o sea, no contamines la tierra, no tires árboles porque tienen sus consecuencias muy espirituales ¿no? en la visión indígena".

Existen narraciones que enseñan a respetar los diferentes elementos del entorno, y en esencia comunican que si necesitas algo de la naturaleza lo puedes tomar pero debe existir una justificación para ello. Esta idea se refuerza con una visión espiritual, común en la cultura indígena, en la que los diferentes elementos naturales son deidades protegidas por distintos "personajes" los cuales pueden castigarte si los utilizas de forma inadecuada.

Tacho plantea cómo existe una idea básica que se trasmite oralmente de generación en generación, de los ancianos a los niños en el seno familiar (a diferencia del ambientalismo transmitido en libros, medios de comunicación y organizaciones e instituciones), que incorpora el respeto en la relación del ser humano con la naturaleza característico de los pueblos indígenas.

Destaca el hecho de que los diferentes elementos naturales son cuidados por distintos "espíritus" o "personajes" que tienen la capacidad de castigarte si tratas a la naturaleza sin respeto, es decir, si la destruyes o alteras sin una justificación importante. Por ejemplo, los "archivalines" son personajes encargados de preservar el agua y te sancionan (consecuencias espirituales) si la desperdicias o la contaminas.

La relación entre elementos naturales-espíritus-individuos, trasmite una idea de "espiritualidad" significada como respeto hacia la naturaleza. Esta idea se explica en el siguiente fragmento:

"Las comunidades indígenas, para empezar, yo creo que son muy espirituales y de ahí proviene que haya mucha armonía con la naturaleza, haya mucho, porque la naturaleza está llena de dioses, por decirlo así. Entonces, si el árbol es una deidad, si el árbol es una deidad, ya no con los nombres de tetesticolpan (sonido) u otras deidades antiguas, sino ya con una resignificación más espiritual, con otros conceptos como archihalamed, (sonido), el Tlaloka, la Madre Tierra, padre.. , el padre y la Madre Tierra; entonces, como que eso da una esencia de respeto..."

Implícitamente se menciona cómo la cultura indígena se transforma y se reconstruye. Tacho nos dice que hay una resignificación de las deidades antiguas (posiblemente de culturas antes de la Conquista) a una cosmovisión indígena actual más espiritual que incorpora conceptos como el de Tlalokan (madre y padre tierra), en el que se sustenta una idea de respeto y pertenencia hacia esas deidades y no de miedo o rechazo.

Inclusive, si los árboles, la tierra, o el agua, son considerados deidades, tácitamente se ubica a los elementos naturales como entidades divinas que deben ser respetadas por las personas. Esta significación implica que el hombre no está por encima de ningún elemento de la naturaleza. No es un ser superior que puede atribuirse el derecho a usarla arbitrariamente, por el contrario, propicia la gran armonía existente entre las comunidades indígenas y la naturaleza comentada por Tacho.

En la concepción indígena el ser humano es considerado como un elemento más de la naturaleza, inclusive Tacho no lo menciona como deidad sino como un ser que debe aprender (recordemos los valores que transmiten las historias de la comunidad) a respetar la naturaleza y vivir en armonía con ella. Al respecto dice:

...”la concepción de decir, bueno, de hablar de que el maíz es nuestro cuerpo, eso significa que nosotros nos estamos incluyendo en la naturaleza o que decimos que nuestra tierra, o la tierra nuestra, o somos de la tierra, entonces, son conceptos como muy generales en las comunidades que reflejan, que da pertenencia hacia la naturaleza”.

Este párrafo se liga directamente con el pensamiento de respeto transmitido a partir del concepto de maternidad y paternidad que se conjuga con el de Tlalokan. Sin embargo referirse al maíz como la materialidad del hombre, no sólo le da a éste una pertenencia a la naturaleza, lo funde a ella.

Ahora, si las personas son naturaleza, las actividades que realizan (parte de su esencia) también lo son (recordemos que el cultivo del maíz no puede darse sin la intervención del hombre); por lo tanto, el ser humano se forma bajo la idea de que la naturaleza no es algo que está a su servicio, sino que son la misma cosa, son complementarios para la armonía de la vida.

Esta significación refleja una diferencia sustancial entre la relación que establece la cultura indígena con el hombre y el entorno natural, y la que se instituye -tanto en la cultura occidental como en la concepción ambientalista- sobre esa misma relación.

Identificar al ser humano y sus actividades como naturaleza no significa que en la cultura indígena deje de reconocerse el impacto de sus acciones en el entorno. De ahí la importancia de transmitir la idea de “pertenencia” y de “respeto” en esta forma tan peculiar de entender la “sustentabilidad”. Tacho comenta:

...“pues, si hablamos de que los abuelos en las pláticas, nos dicen, eh, no hagas ésto porque puede traer estas consecuencias, significa de que el hombre tiene como el motor para generar el mal o el bien en la naturaleza ¿no?, entonces, por eso se le advierte de que no debe hacer eso, entonces, como la importancias. Tú tienes el poder, la forma de destruir o de preservar, entonces, se te da el consejo en una forma de que tú entiendas que éso es malo y que éso es bueno ¿no?, con una, con ya la importancia que han sabido ellos por la historia ¿no?, por el pasado, por todo el peso de tradición oral que traen, en los mitos, en los consejos”...

En este fragmento, además de rescatar ideas desarrolladas, nos habla de los valores en el ser humano. Nos dice que éste tiene la posibilidad de ejercer el bien o el mal, por lo tanto, las “historias” transmiten consejos para preservar lo que existe. Nos habla de un presente y no de un futuro donde pueda darse la posibilidad de que la naturaleza y el hombre desaparezcan. Esta es una de las formas en la que las sociedades indígenas se advierten a sí mismas sobre el no probar los límites de la naturaleza.

Así como anteriormente aclaré la idea de Tacho sobre sustentabilidad, es importante decir que para él, ambiente significa “lo que nos rodea”. Esta idea del concepto de ambiente junto con la del factor ambientalista queda expresada en la siguiente parte de la conversación:

“Marcela: ¿A qué te refieres con el factor ambientalista?”

Tacho: Bueno, con la preservación y otorgándole la importancia que tiene los recursos que nos rodean para preservarlos ¿no?, para... pensando en el futuro, ¿no? y, también, quizás en el futuro inmediato, ¿no?..eh, entonces, eh, pues tomando la importancia de lo que te

rodea, de preservar de no contaminar, de no destruir, de pensar en los hijos, eh, quizás es a lo que me refiero al decir lo que nos rodea, ¿no?”

En su concepción ambientalista relaciona “los recursos que nos rodean” con la idea de “preservarlos” de “no contaminar, de no destruir”. Por lo tanto se puede decir que Tacho incorpora la idea de sustentabilidad a otra más general considerada como “factor ambientalista” que rescata el concepto de ambiente como el entorno natural que rodea al ser humano y lo incluye junto con sus actividades.

El término “recurso” nos ubica en la relación que la cultura occidental dominante establece con la naturaleza. En esta relación los elementos naturales son recursos que están a disposición de las personas para su desarrollo y bienestar, por lo que deben cuidarse para garantizar la supervivencia. De ahí la idea de preservarlos en la vida cotidiana así como para las futuras generaciones. Tacho nos dice que el ser humano debería desarrollar actividades que no afecten su propia existencia.

Desde su formación occidental asocia el concepto de “recurso” con el de “preservación para el futuro” y, es a partir de esa resignificación que registra al ambientalismo como un discurso que pugna por una relación más armónica entre el hombre y la naturaleza.

Reconoce a los individuos y sus actividades como parte de esa naturaleza, aunque también menciona que significa una relación material (física) en la que no está implícito el lado espiritual que le otorgan los indígenas a ese concepto.

Desde el discurso ambientalista rescata el concepto de ambiente como la relación física (material) establecida entre el ser humano, sus actividades y la naturaleza; marcando una diferencia sustancial con la idea de sustentabilidad presente en la cultura indígena: la pertenencia a la naturaleza, el reconocerla como madre y padre (Tlalokan) del hombre, en un respeto innato hacia los proveedores de vida.

Es interesante que Tacho incluya a las personas y a sus actividades en el concepto de ambiente. Esta posición puede atribuirse a su formación ambientalista pero también a su origen indígena.

Dentro del campo de la Educación Ambiental se reconoce que la representación del común de las personas sobre el concepto de ambiente es sinónimo de naturaleza (Reigota, 1997 y Molfi, 2000). Pero de una naturaleza vista como “recurso natural” a disposición del hombre, parecida a la concepción de ambiente de los años 50’s –70’s, expuesta en el Capítulo 2 de este trabajo.

En el campo de la EA se ha trabajado mucho para modificar esta representación colectiva e introducir la idea de que los individuos y sus actividades (sociales, económicas y culturales) junto con la naturaleza (aire, suelo, agua y la biodiversidad) conforman el ambiente. La idea es introducir y resaltar la importancia de la interacción existente entre los factores naturales, sociales, económicos y culturales en cualquier proyecto de desarrollo. Implícitamente, nos dice que todos estos elementos deben considerarse al mismo nivel porque si se descuida alguno de ellos, automáticamente, se afecta a los otros. Esta condición se relativiza en el Desarrollo Sustentable, que otorga una mayor importancia a las actividades económicas por considerarlas el motor del desarrollo humano (aspecto discutido en el Capítulo 2).

Ante mi pregunta de si en la cultura indígena existe un concepto similar al de ambiente manejado por el ecologismo, Tacho menciona que el concepto como tal no existe y se refiere nuevamente a la diferencia cultural establecida entre el hombre y la naturaleza en ambas culturas. Esta diferencia puede constatarse en el siguiente párrafo:

“Bueno es que, una de las características de nuestra lengua y eso, significa también de nuestra forma de ver el mundo, es que, en nosotros no existen las palabras concretas sino las palabras compuestas y, eso, también, indica la idea que tenemos de ambiente, o sea, no tenemos una idea fija de decir ambiente, tal y tal y tal cosa como en lo académico; por supuesto; sino que tenemos otros conceptos ¿no?.

Historias son valores ¿no?, son mitos en la comunidad, que reflejan el interés de preservar y de no dañar lo que nos rodea ¿no?; los árboles, el agua y la importancia que se le da sobre todo a éstas cosas ¿no?. Bueno, tener un lado espiritual, además, de ser necesario pues, físicamente, el árbol, la tierra, etc, entonces si no, yo creo que no existe una palabra relativo de medio ambiente, de ecología hacia el náhuatl, o sea, existe la idea, existe el interés pero no el concepto como tal, para traducir al náhuatl..., sí se puede, quizás, traducir la palabra ambiente, deformándolo al náhuatl ¿no?, pero..”

Marcela: ¿Y cuál sería la que tú ves...?

Tacho: Tein tech (lo que nos), más o menos sería..., Tein tech tikpca (lo que tenemos, lo propio), Tein tech yovalovaj (lo que nos rodea), lo que nos tienen, lo que nos rodea, no se..., o.."Tein taska" (sonido), no se..., bueno, pues, puedes derivar, no se..., la idea de ambiente y traducirlo al náhuatl porque son palabras compuestas, no se..".

Marcela: ¿Y eso qué significa, lo que me estás diciendo?

Tacho: Ah bueno, por ejemplo, ambiente, hablamos de lo que nos rodea ¿no? entonces, podría ser Tein tech yovalovaj, lo que nos rodea , ooooo, otro más así, lo que nos mantiene, podría ser también otra cosa, entonces... Tein tech tikpca, no se, así, como cosas que pueda entender la gente y no es muy fácil y saben que los que nos mantiene es lo importante, preservar lo importante, no se".

Esta parte de la entrevista evidencia el dominio y la influencia de los conceptos ambientalistas en Tacho. Incluso repite un error conceptual característico del ambientalismo que confunde el ecologismo con la ecología (consecuencia de la resignificación de "problemática ambiental" por "problemática ecológica" legitimada en Estocolmo).

Sin embargo, este dominio le permite también diferenciar la representación de la sustentabilidad en el ambientalismo del de la cultura indígena. Ubica la diferencia del español y el náhuatl y comenta que la lengua refleja la forma en que las distintas culturas ven el mundo. Asimismo, dice cómo en náhuatl no se definen los conceptos en sí mismos sino que se utilizan en relaciones complejas, en historias en las que quedan implícitos.

Para Tacho el concepto de ambiente desde el discurso ambientalista incluye lo que nos rodea, y reconoce al ser humano y sus actividades en esta concepción; sin embargo manifiesta también una diferencia fundamental: en la cultura indígena esta parte física no se separa de la parte espiritual.

A continuación, presento un fragmento donde Tacho aclara que, no obstante, el concepto de ambiente entendido desde el ambientalismo puede traducirse al náhuatl porque existen palabras para construir la idea de la relación física del hombre (y sus actividades) con la naturaleza, esta traducción no representaría la idea completa que la cultura indígena tiene de ese vínculo:

“si quiero hablarles de ambiente, del sentido de ambientalismo a mi comunidad, de naturaleza, nada más, de todo las actividades, de todo físico, darles ese concepto ¿no?, o sea, podríamos decir, si yo quiero traducirles algo a mi pueblo de ambientalismo, serían esas frases ¿no?, que englobaría bien el significado de estas frases, no la idea de esa frase, que no engloba todo lo que tenemos nosotros, que es la Madre Tierra, todo.”

Tacho explica que si se quisiera incluir la idea de ambiente en la zona de estudio podría quedar referido como Tein tech yovalovaj (lo que nos rodea) o Tein tech tikpca (lo que nos mantiene, lo que tenemos, lo propio), frases que en sí mismas transmiten una idea más profunda y específica del concepto de ambiente, ya que no únicamente hablan de la relación física del ser humano y sus actividades con la naturaleza sino remarcan la idea de preservar lo importante, lo que mantiene a las personas; situación que remite, una vez más, al respeto y al lugar que ocupa el hombre en la cultura indígena.

Sin embargo, para Tacho una representación más apropiada y que refleja toda la idea de la concepción indígena sobre sustentabilidad estaría en la representación de “Madre Tierra”:

“La Madre Tierra englobaría más esta idea, lo que nosotros tenemos de la generalidad, de la importancia, de lo sagrado, de la tierra, de todo lo que posee, y del factor ambientalista, del concepto ambientalista ¿no?”

Cabe aclarar aquí que el concepto de Madre Tierra también es compartido con algunos grupos humanos occidentales, sobre todo aquellos ligados a sociedades rurales tradicionales.

Sin embargo, en el próximo fragmento queda al descubierto, una vez más, la diferencia entre las distintas concepciones de ambiente (y también de Madre Tierra).

“Y si me refiero a mi cultura, cuando hablo de Madre Tierra me refiero a un ambientalismo más completo, hombre, espíritu y, la tierra ¿no?, la tierra y todos los recursos, y todos los recursos con sus propios espíritus también ¿no?. Entonces, yo creo que ahí el concepto de mi cultura de ecología, de ambientalismo por decirlo así, de alguna forma con la Madre Tierra, es mucho muy compleja, muy compleja”.

Los sociedades rurales más tradicionales de la cultura occidental comparten la idea de que la maternidad no es solo un recurso sino incorpora también el respeto y la pertenencia a la tierra. Pero, la cultura indígena complementa esta idea con una cosmovisión en donde las entidades naturales, en este caso la tierra, es una deidad venerada por los hombres y cuidada por “espíritus” o “personajes” que aparecen para recordarle a las personas que deben cuidar el lugar donde viven y continuar con la armonía de la vida. El desarrollo de estos elementos simbólicos en la cultura indígena distinguen el significado de Madre Tierra entre estas dos culturas.

La Madre Tierra de los indígenas es un concepto muy complejo que a su vez es una transformación para que se entienda en español pero en náhuatl es Tlalokan:

“Bueno, Tlalokan, Madre Tierra, Padre Tierra, pero, también, significa toda, la misma palabra es una mezcla de diferentes palabras que significa pertenencia, propio, que yo pertenezco a mi madre y mi madre pertenece a mi, es como toda esa idea aclarándola, que existe pero además la aclaras, ¿no?, en la palabra y, bueno, varias cosas que tu tendrías que explicar exactamente en español, uno por una parte, para que te entendieran bien todo lo global que contiene esa palabra ¿no?, porque es una mezcla, entonces, si, es un poco, (chasquido dedos), Madre Tierra, ya te dio la idea, la madre te alimenta,como que sería eso”.

Considero que este último párrafo habla por sí solo y refleja la concepción indígena del hombre como parte de la naturaleza que he venido exponiendo.

Voy a hacer un paréntesis para mostrar cómo la idea de Madre Tierra es común en la cultura indígena mesoamericana. Lenkersdorf, menciona:

“Para los tojolabales, la tierra es fuente de vida y, por ello, se llama Nuestra Madre Tierra, que debemos respetar”

“Para la sociedad dominante, la tierra es propiedad y, por tanto, mercancía, sometida a los mecanismos de mercado” (Lenkersdorf, 1999: 112).

Respecto a esta idea el autor abunda:

...”Si la tierra representa una mercancía, podemos comprarla, venderla, convertirla en propiedad y acumularla como tantas otras propiedades. Pensamos que así nos ofrece

seguridad. No hay, pues, confianza en la tierra en cuanto madre nuestra. Para los tojolabales, en cambio, la tierra sí es nuestra madre. Por ello, jamás es mercancía que se vende ni propiedad que se acumula. Es nuestra madre que nos carga y sostiene. Ella nos da seguridad si la cuidamos y respetamos. Por ende, podemos diferenciar las cosmovisiones por otro rasgo distintivo: la acumulación. En la cultura tojolabal brilla por su ausencia, en la indoeuropea, en cambio, representa una señal distintiva. Los que tienen mucho quieren tener más, sea lo que sea, terrenos, casas, poder, etcétera” (Lenkersdorf, 1999: 112).

Lenkersdorf, dice también que:

“Para los tojolabales (y la mayoría de los campesinos del continente) la Tierra es Nuestra Madre. Por ello, se explica la fuerte oposición a los cambios del Artículo 27 Constitucional de parte de tantos campesinos chiapanecos y mexicanos. La sociedad civil y, sobre todo, los responsables de la sociedad dominante tienen que aprender que los criterios y argumentos netamente económicos son insuficientes para captar la realidad de la Tierra como la captan los campesinos tojolabales y otros, actitud que manifiesta más responsabilidad que de la sociedad dominante de cara a la problemática ecológica de hoy” (Lenkersdorf, 1999: 119).

Las citas expuestas de Lenkersdorf no sólo muestran la presencia de la concepción de Madre Tierra en otro pueblo indígena sino cómo deidades que formaban parte de una cosmovisión anterior a La Conquista se resignificaron a una idea de “espiritualidad” que Tacho interpreta como respeto y pertenencia hacia esa deidad. Este hecho nos remite, por un lado, al concepto de “indianidad” dado por Bonfil (1997) y, por otro, a la construcción y reconstrucción permanente de las culturas a partir del contacto cultural.

Lenkersdorf nos advierte también, que cualquier proyecto de desarrollo donde se prioriza el avance económico sobre cualquier otro elemento ambiental, contradice los valores de la cultura indígena, y que para que puedan encontrarse soluciones conjuntas a la problemática ambiental actual, tiene necesariamente que darse un intercambio de saberes y una negociación social que convenza a los sujetos de ambas culturas.

Si bien posteriormente retomaré las ideas más relevantes manejadas en la entrevista con Tacho, a continuación voy a presentar y analizar algunos fragmentos de la plática sostenida con el maestro Arturo.

Quiero aclarar que separo las entrevistas no porque se contradigan, al contrario, pienso que se complementan, sin embargo hago la distinción porque creo que debido a su origen mazahua y a no hablar el náhuatl, Arturo le imprime una connotación distinta al concepto de ambiente.

En el siguiente fragmento se plasma la concepción de ambiente que según Arturo prevalece en la zona:

“Marcela: Y un poco regresando a esto que te decía del concepto, ¿con qué asocian la palabra ambiente?, ¿es una palabra que esté en la lengua de ellos?, ¿que se haya incorporado o...?”

Arturo: Más que nada ellos manejan el ambiente como respetar su entorno, el ambiente...

Marcela: Pero...¿la parte de la naturaleza, los árboles?...

Arturo: Los árboles, los ríos, pues todo, los animales, eso es el ambiente, o sea, pues, como que está todo, como que todo tiene que ir encajando en su lugar ¿no?, tiene que haber árboles, plantas para qué comer, este, tiene que haber todas las especies de los animales para que... Cuando ellos notan que, esto, hay todo, entonces, dicen: es que el ambiente es propicio, es no está contaminado, es bueno todavía.

Primero quiero comentar que la entrevista con el maestro Arturo fue realizada varios meses antes que la de Tacho. Todavía no tenía clara la distinción entre palabras (conceptos) y toponímicos que entiendo posteriormente gracias a Tacho.

Arturo, sin rebatirme esta idea me precisa que ambiente se asocia con el “respeto hacia el entorno”. Habla de una armonía producto de ese respeto donde “todo encaja en su lugar”. Se refiere a un “todo” necesario para caracterizar el ambiente. Esta idea de respeto, planteada también por Tacho, incluye el significado de pertenencia, de “madre y padre” que se ha venido desarrollando.

En el discurso de Arturo surge la idea de deterioro ambiental como una significación que rompe la armonía y el respeto hacia la naturaleza, referida también por Tacho.

Ante mi pregunta de si las personas se consideran dentro del ambiente, Arturo comenta:

“Marcela: ¿Y cómo se ubican ellos en el ambiente, como personas, como parte del ambiente, como no, o sea, están separados, cómo se ubican...?”

Arturo: Bueno, yo debo decir que hay como dos visiones, dos formas ¿no?. Bueno, lo que yo entiendo es que los abuelos como que son más respetuosos del ambiente y ya las nuevas generaciones como que están..., como que no hay una valoración tanta como la de nuestros abuelos. Para ellos es el ambiente que esté todo encementado, todo como parejito ¿no?, o sea, que no haya mucha especies de la naturaleza, ahí como que nos encontramos, que nos contradecimos en algunas cosas y, claro que no todos los jóvenes. Tenemos jóvenes que a lo mejor dicen pues, estamos destruyendo nuestro ambiente, estamos contaminando, estamos..., nos está invadiendo la basura, qué hacer con la basura o qué hacer con esto, es como que de alguna manera, ellos se van también preocupándose, que si no cuidamos el ambiente pues, llegará el momento en que todo lo que..., los árboles, los animales, los microorganismos que están, de alguna manera, como nuestros, no lo vamos a ver, que a lo mejor nosotros ahorita tenemos todo ¿no?, árboles, plantas que comer y..., si no cuidamos este ambiente, a lo mejor, no sé, dentro de 50, 60 o 70 años no vamos a ser nada de lo que encontramos o lo que vemos ahorita”.

En este fragmento puede interpretarse que para Arturo “ambiente” es “lo que nos rodea”. Esta idea surge cuando el maestro compara la visión que tiene la gente mayor sobre el ambiente y la que tienen algunos jóvenes (todo encementado, parejito, basura, etc.). Ubica al ambiente como lo que el ser humano ve, en lo que lo rodea, en la visión que las diferentes generaciones tienen sobre lo que los rodea. En una el respeto al entorno natural es esencial y, en los más jóvenes ambiente es lo que nos rodea, esté alterado o no.

El maestro expresa una preocupación sentida sobre el deterioro ambiental y el agotamiento de los recursos naturales con consecuencias importantes para las futuras generaciones.

Es evidente que Arturo manifiesta dos concepciones de ambiente, una identificada como “respeto hacia el entorno” caracterizada en las concepciones de los adultos de la comunidad y, otra donde se mezcla la idea de ambiente con la de problemática ambiental y la necesidad de cuidar los recursos para la posteridad para la sobrevivencia de las personas. Sin embargo es notorio, como muestra el último renglón del párrafo, que cuando el maestro se refiere a que si no se cuida el ambiente en un tiempo próximo “no vamos a ser nada de lo que encontramos o lo que vemos ahorita” está expresando la

misma idea de Tacho de que el hombre no nada más forma parte de la naturaleza sino que es naturaleza. Nos dice también que esta idea está presente en la cultura mazahua.

A continuación, reproduzco una parte de la conversación donde trato de esclarecer la posición del ser humano en el ambiente. Insisto en que Arturo me defina si las personas forman parte del ambiente o son externas a este concepto. Al respecto el maestro me dice:

“Bueno, yo pienso que ellos están dentro del ambiente, porque si no se está dentro del ambiente no habría esta interrelación estrecha ¿no? con el ambiente. La sociedad va haciendo el ambiente, su ecosistema, su propia naturaleza”.

Mi insistencia tiene que ver, con que no registro hasta un análisis posterior, que Arturo considera al hombre naturaleza. Tengo más presente que Arturo menciona al ambiente junto con conceptos como especies, ecosistema, contaminación, basura, microorganismos, etc. Sin embargo, Arturo me ubica en la relación que una sociedad establece con el ambiente. Me deja claro que el ser humano es parte del ambiente y que no podría explicarse la estrecha interrelación de éste con la naturaleza si se ven de manera separada.

Mi siguiente cuestionamiento tiene que ver con tratar de simplificar en una palabra o en una idea central la concepción de ambiente:

“Marcela: ¿Pero no es una palabra que esté como de uso entre la gente?”

Arturo: No. Se habla de entorno de...Se habla del campo, ahorita el campo está muy bien, ya va a empezar la floración, este, ya va a empezar a llover y va a empezar a crecer la hierba, las plantas que se pueden comer, entonces, bueno, como que ellos de alguna manera están....

Marcela: ¿La palabra que tu entiendes por ambiente sería como la de campo?

Arturo: El de campo, el de campo.

Marcela: ¿Campo no necesariamente es que esté sembrado?

Arturo: Campo es todo, donde está el ambiente, tal vez, en algunos lugares le digan como, yo no sé, como un lugar que donde no ha sido explorado, o donde un ambiente, a la mejor ambiente donde hay un todo, y aquí donde hay un todo es como el campo.

Marcela: aunque estén las familias también, aunque se produzca, aunque haya milpa, eso es el ambiente...

Arturo: Es el ambiente.

Marcela: O sea, incluye..., cuando hablan de campo, incluye su casa, su milpa, su cafetal, todo...

Arturo: Todo.”

En este párrafo es evidente la importancia de la lengua como una forma de comunicar una visión del mundo. Del texto se infiere que Arturo se comunica con la gente de la comunidad en español. Tal vez de ahí su resignificación de “campo” que, si bien, en partes anteriores ya mencionadas de la entrevista recupera la idea de respeto y de pertenencia del hombre a la naturaleza, precisa ahora que este concepto se refiere a la relación física de las personas con la naturaleza. Arturo al igual que Tacho deja ver que la concepción de ambiente siempre se refiere a la relación física entre la naturaleza y el ser humano.

A continuación incluyo el fragmento de la entrevista con Coral que recupera la concepción de ambiente que según ella prevalece en la zona. Esta idea queda más clara en el siguiente párrafo de la conversación:

Coral: Aquí ambiente es una palabra que vino de la escuela. O sea, que la injertaron desde la escuela ¿no?. Ambiente, ecología, como que a fuerza ¿no?. Mmmm..., cuando..., bueno, lo que yo he aprendido aquí un poco ¿no?, si yo te digo ambiente pos, te voy a decir la cuestión académica que sé..., y como que quisiera ser más, este... lo que yo he aprendido aquí ¿no?.”

Coral manifiesta que ambiente es un concepto ajeno a la cultura indígena introducido desde la escuela. Asocia la palabra ambiente con la de ecología. No me queda claro si lo hace en el mismo sentido que Tacho o a que en los Planes y Programas de Estudio de Biología 1 se trabaja la problemática ambiental en la Unidad de Ecología.

Coral dice creer que ambiente significa un espacio donde se manifiesta la vida y en el que las personas, aunque están ahí, tienen poca intervención. Al respecto comenta:

“Es muy curioso. Ambiente es como que... o lo que ellos entienden y, lo que yo he percibido, es pos dejar ¿no? . No intervenir, o sea o, intervenir lo menos que se pueda en las cuestiones naturales, en estos espacios en los cuales hay diferentes manifestaciones de

vida ¿no?. Entonces intervienen muy poco, que en nosotros...el hombre..., mucho menos con instrumentos para modificar ese espacio”.

Ubica al ambiente como un espacio físico, un lugar donde hay manifestaciones de vida (no incorpora la idea de “recurso”, ni hace referencia a las plantas y los animales).

Esta idea se manifiesta en el siguiente ejemplo:

“En las casas se ve muy concreto ¿no?, eh, por ejemplo, las señoras, lo que queda, el vagazo de las frutas, eh, solo salen y lo avientan ¿no?, entonces cuando tú ves que salen y lo avientan, pues primero hay casas que acumulan y acumulan, y bueno, se está descomponiendo ahí a un lado restos de naranja con restos de fruta, con plátanos pero..., además, ni siquiera en un montón, sino que en muchos lados. Cuando a mi al principio, yo llegaba y yo les decía –“es que por qué no se hace un solo montón, pos se ve feo o porque hay muchas moscas o lo que sea”-, “- pus no porque se pudre, se pudre y ahí al rato va a ver maestra, cuando yo eche las semillitas del chile, ahí va a haber chile”- Y, efectivamente, o sea, cuando yo iba en otra ocasión, aquello que en un principio, se veía feo o a mi se me hacía que se veía feo, y que estaba aventado sin ton ni son, pues era tierra buena, negrita en la que igual ¿no?, la señora tampoco es que le haga mucha labor, llega y avienta las semillas de chile y en todas las casa hay chile, ¿no?. Entonces, no se interviene mucho”.

A partir del ejemplo se ve que, aunque la maestra interprete al ambiente como “no intervención” de las personas en el entorno, en realidad está implícita otra manera de intervenir: una que aprovecha todo lo que tienen, a diferencia de otras culturas que desperdician y no incorporan en su hacer las posibilidades que brinda el aprovechar “todo”.

Coral sin usar el concepto de Madre Tierra nos relata la importancia que para los indígenas tiene la tierra.

El que los desechos orgánicos y el olor generado por su descomposición (considerados basura o cuestiones desagradables en la cultura occidental) no molesten a las familias indígenas, incluso que lo vean como algo que forma parte de un ciclo donde todos se benefician, nos ubica en una forma diferente de interactuar con la naturaleza manifestada en una simple acción cotidiana.

El problema comienza cuando no se modifica culturalmente una práctica que responde a una forma de vida y al introducir elementos ajenos, en este caso, desechos inorgánicos como los plásticos que son tratados de la misma forma (cultura impuesta). Coral platica al respecto:

“Sí creo que últimamente por la invasión del plástico, ¿no?, pues hay un contraste muy tremendo entre lo que se tenía y lo que ahora hay ¿no?, porque así como avientan la cáscara del plátano, pues si igual acaban de comer los “chicharrines”, avientan la bolsa de plástico y el problema es que esa no se degrada ¿no? (risas), y es igual, o sea, tú vas a una casa y su solarcito está completo de basura. Yo eso lo interpreté como que todavía no..., por supuesto que se dan cuenta que eso no se va a degradar, pero también es basura como aquella, sólo que aquella como que sí les está retribuyendo en algo y ésta no”.

Una interpretación de por qué los desechos inorgánicos se tratan del mismo modo que los orgánicos (que a decir de Coral saben que no se incorporarán a la tierra y por lo tanto no les retribuirán ningún beneficio sino al contrario) es que todavía culturalmente no tienen claro cómo abordar esta “novedad” (basura inorgánica), fenómeno relativamente reciente en la zona. Ésta puede ser una explicación de por qué Tacho reconoce la necesidad de reforzar los saberes indígenas con algunos elementos del “ambientalismo”.

A continuación le pido a Coral que me platique con más detalle el concepto que ella cree predomina en la comunidad sobre ambiente:

“Haz de cuenta dejar que crezcan las plantas, dejar que haya, o sea... eso sería el ambiente, o sea, espacios... La otra vez le pregunté a un señor, que si por aquí hubo tejones. Le dije: - “¿Por aquí hubo tejones?” - “¿Tejones? No; cómo cree?” - “¿Ni cuando había más cerros acá atrás hubo tejones?” - “No” - “¿y por qué?” - “Y pos, porque no.” - “¿pero por qué no? ¿No los tejones andan en el cerro?” - “Pos sí, pero en estos cerros no.” - “¿Y entonces en cuáles le dije?” - “En otros”, -Y entonces, bueno, ¿cómo decir? Sí son espacios en los que hay infinidad o diversidad de animales y plantas que tienen que estar ahí porque se acomodan al clima. O dicen ellos porque...le sienta bien el clima, porque en ese lugar encuentran con lo que se van a nutrir, y simplemente si aquí no hay tejones, es porque aquí, no es su espacio, pos tienen que estar en otro lado ¿no?”.

Regresamos una vez más a la idea que expresó Arturo de que “todo encaja en su lugar”, que los distintos elementos naturales están donde deben estar y cumplen el papel que les tocó para conformar la armonía de la vida.

A la maestra Coral le hice la misma pregunta que a Tacho y a Arturo sobre si el ser humano y sus actividades estarían incluidos en el concepto de ambiente. La respuesta de la maestra fue la siguiente:

“Coral: Si, yo...bueno, yo creo que sí, ¿cómo decir?, aunque no intervengan, ¿cómo decir? es que es dejar...que si tienen que crecer, pues que crezca, sólo si les estorba mucho lo quitan. Me ha tocado ver que sólo hasta que aquél árbol ya les está levantando, a los que han tenido cemento, le levanta el cemento, es como lo quitan, sino no lo cortan.

Marcela: Entonces, ¿las personas serían parte de ese espacio?

Coral: Si, na más que no te lo dicen que están dentro, ellos dicen dejarlo ser, o sea, que yo no me meta, como que no tuviera que ver pero... si están dentro, no lo externan”.

En este párrafo puede verse que lo que Coral interpreta como “no intervenir” en realidad es intervenir con respeto. En este ejemplo, el respeto sería permitir que las cosas evolucionen de manera natural.

La entrevista con la profesora termina de la siguiente forma:

“Marcela: ¿Con que palabra definirías lo que ellos consideran ambiente?, ¿cual sería la palabra..., cuando hablan..?”

Coral: Es que a lo mejor en español no la tienen, en náhuatl debe haber una palabra, esto es bien interesante que se lo preguntes a Tacho.

En náhuatl debe haber no sólo una palabra sino no todo un concepto, que de repente te dicen una sola palabra pero cuando te la explican... Dios...(risas).”

Y es a partir de este último fragmento que me relaciono con el sujeto clave de esta investigación: Tacho.

Una idea que voy a retomar, y que de cierta forma se ha trabajado a lo largo de este análisis, es la de futuro. Es un concepto fuertemente ligado a la concepción actual de ambiente y forma parte del discurso ambientalista, especialmente, el que introduce

elementos del Desarrollo Sustentable. Se comentó que esta idea es propia de sociedades que no incorporan en su trasmisión cultural de una generación a otra, la “advertencia” de no poner a prueba los límites de la naturaleza, como es el caso de las sociedades contemporáneas que se identifican con la cultura occidental dominante. En algunos puntos de esta exposición se dijo también, que las historias contadas por los ancianos a los niños indígenas incorporan una advertencia permanente de respetar la naturaleza.

Al ser un tema relevante en la concepción de ambiente lo traté directamente con Tacho. Aclaro que parte de esta información ya se trabajó pero se reproduce aquí con el fin único de analizar la idea de futuro.

Frente a mi pregunta de si las comunidades indígenas no tienen que pensar en el futuro porque éso ya está implícito en la relación armónica que establecen con la naturaleza, Tacho me contesta:

Tacho: Sí, podríamos decir que ahora sí pensamos en el futuro y varios, sobre todo los jóvenes. Por qué, porque, bueno, hemos aprendido de los demás y hemos aprendido conceptos e ideas de futuro, de ecología, de todos esos factores pero ciertamente, en las comunidades indígenas, esto de sustentabilidad es ... Las comunidades indígenas, para empezar, yo creo que son muy espirituales y de ahí proviene que haya mucha armonía con la naturaleza, haya mucho, porque la naturaleza está llena de dioses, por decirlo así. Entonces, si el árbol es una deidad, si el árbol es una deidad, ya no con los nombres de tetesticolpan (sonido) u otras deidades antiguas, sino ya con una resignificación más espiritual, con otros conceptos como archihalamined, (sonido), el Tlalokan, la Madre Tierra, padre.. , el padre y la Madre Tierra; entonces, como que éso da una esencia de respeto y, es cierto, o sea, realmente, nunca se pensó mucho con los indígenas eso de preservación del medio ambiente porque, bueno, se vivía respetando todo eso, cuando te enseñan que tú tienes que respetareso, conlleva a que no lo destruyas, entonces, a que no pienses en el futuro, es decir, vamos a poner todo ésto para que no desaparezca, porque siempre se ha trabajado a favor de que no desaparezca, entonces, sí se ha perdido como ese concepto de futuro, pero, sin embargo ha existido. Un ejemplo claro es la fundación de San Miguel Tzinacapan. Cuando se fundó la comunidad de San Miguel Tzinacapan, la importancia que buscaban los señores para fundarlo era el agua. Entonces, lo habían fundado en una parte que se llama Tecoltepec (sonido), pero había muy poco agua, entonces, dijeron, hay agua por ahora suficiente pero el pueblo va a crecer...

Marcela: ¿Eso en que año?

Tacho: No me acuerdo los años exactamente, es tradición oral.

Marcela: ¿Más o menos...siglo?

Tacho: No sé, en la Conquista, que era ya...porque ya hablaban de templo, de iglesia; iglesia como la concebimos ahora. Eh, entonces, buscando la manera, entonces, dijeron, bueno, el pueblo va a crecer y vamos a necesitar más agua, que no nos lo va a dar este manantial, entonces, hay que buscar otro lugar, más estable para fundarnos ¿no?, para establecer otra comunidad. Entonces, esa es solo la historia de la comunidad ¿no?. Entonces, llegan a donde está ahorita establecido San Miguel Tzinacapan. Encuentran una pequeña gruta con agua, rompieron las piedras para que saliera más agua, salieron murciélagos y, es por eso que se llama San Miguel Tzinacapan: Tzinac: murciélago, apan: sobre o encima del agua, el toponímico de Tzinacapan. Entonces, se planeó, se tenía ese concepto de futuro sin esa palabra de futuro ¿no?, que la importancia del agua es necesario, sin agua no se puede vivir, entonces, cuidar todo eso y, hablando de este factor ecológico y ambientalista, es que en la comunidad, lo que se le dio mucho interés social, el centro de la comunidad aparte de ser la iglesia y la presidencia es la fuente del agua. A la fuente se le hizo una pila, se le ponen las cruces, es un lugar sagrado por decirlo así; aunque, ahora se ha perdido ese concepto de ambientalismo. Por qué, porque hay basura, por ésto, por lo mismo, en que la gente no lo hacía y ahora los jóvenes lo hacen, sin tener, ni los valores propios y teniendo toda la porquería que les mandan los medios de comunicación, chatarra y todo lo demás ¿no?”.

Es evidente que la pregunta con la que comienzo esta parte de la entrevista está cargada de mis propias concepciones. Inclusive, se nota que fuero la situación para que Tacho conteste en mis propios términos. Sin embargo, incluyo la información porque considero que lo que él dice arroja datos importante sobre el tema y no impide que plantee su posición.

Tacho responde desde el contacto que se establece entre ambas culturas. En su discurso denuncia el peso y las implicaciones que tiene una cultura dominante sobre una dominada. Queda claro, que en la cultura indígena la idea de futuro manejada en el discurso ambientalista tiene una connotación diferente.

Se menciona que la concepción de sustentabilidad transmitida de generación en generación en las comunidades indígenas no tiene implícito el concepto de futuro. Sin embargo nos habla también de que las nuevas generaciones están fuertemente influenciadas por la cultura dominante (y su consumismo) por lo que es necesario incorporar la concepción de futuro (cuidar los recursos para el mañana) que trasmite el

ambientalismo en los jóvenes. Esta situación no sólo reforzaría los valores transmitidos en la cultura indígena, sino que permitiría incorporar conocimientos en estas mismas comunidades indígenas para tratar de solucionar los problemas ambientales que tienen al haber incorporado a su vida cotidiana elementos de la cultura occidental capitalista: la idea de bienestar impuesta a partir de esta concepción sobre el desarrollo humano.

Llama la atención que Tacho me aclare que la idea de futuro se ha perdido en las nuevas generaciones indígenas pero que ésta sigue presente aún en la relación que mantienen con la naturaleza. Nos dice que en este momento los jóvenes no son conscientes del concepto de futuro porque ya se los forma en un sentido de cuidar la naturaleza, que tampoco se reflexiona mucho sobre los saberes que enseñan a “no destruir por destruir” porque de hacerlo atendería contra su “padre” y su “madre”; sin embargo, lo que Tacho dice también habla de sus sentimientos sobre la relación cultural actual en la que muchos de estos valores se pierden.

Las distintas significaciones del concepto de futuro se precisan cuando Tacho habla sobre la fundación de San Miguel Tzinacapan. En la historia de la fundación de la comunidad aparece el agua como un factor importantísimo para el establecimiento de un pueblo. Menciona la relevancia de un elemento imprescindible para la vida y es ahí donde aparece la idea de futuro, pero como una concepción que debe contemplar la abundancia de un elemento que sostiene la vida y prever su suministro para una sociedad que va a crecer.

En esta historia queda clara la relación que la cultura indígena establece con la naturaleza: independientemente de que en la comunidad existan desde los principios de la fundación símbolos occidentales como los que representa la iglesia y un edificio desde donde se ejerce el poder, los pobladores vuelven sagrada la pila de agua y se la venera como deidad.

Tacho también comenta cómo, en las nuevas generaciones, estos valores se pierden (la pila está llena de basura) por la influencia de la cultura dominante, y es en esta certeza donde se enlaza la necesidad de comunicar la concepción de futuro que prevalece en el ambientalismo, para reforzar los valores que se traen en la cultura indígena.

Otro punto a destacar es que las “historias indígenas” se descontextualizan, no consideran importante el tiempo cronológico pues lo que rescatan son los saberes que transmiten y no quién lo dijo, en qué lugar y en qué fecha, como se acostumbra en la cultura occidental. Nos habla de lo esencial: transmitir las ideas (conocimientos y valores), que son saberes culturales (colectivos) y que se incorporan naturalmente para el funcionamiento de una sociedad que es naturaleza, por lo que no puede adjudicarse ni a una persona ni sólo a los humanos.

3.4 EXALUMNAS Y EL CONTEXTO AMBIENTAL OCCIDENTAL EN LA TELESECUNDARIA

3.4.1 La concepción de ambiente en los Proyectos Escolares o Microempresas

En este espacio se presenta una parte de la conversación que sostuve con dos exalumnas integrantes de la asociación “MASEUAL PIPIAL MOMACHTIANIJ SENTAKOCHITANIJ”, que nos ayuda a precisar la concepción de ambiente involucrada en las actividades que se llevan a cabo en los distintos Proyectos Escolares. Recordemos que desde la misma telesecundaria estos proyectos se definen como: “proyectos económicamente viables, socialmente justos y ecológicamente sustentables”.

La entrevistas con estas alumnas comienza de la siguiente manera:

“Marcela: Yo he notado mucho que dicen que la basura, para no deteriorar el ambiente, que el café orgánico, además, de que sube de precio el producto, que es para no deteriorar el ambiente, pero..., por ejemplo, ¿que entienden ustedes por ambiente?”

Exalumna 1: Pues a mi me suena a ambiente la naturaleza, el aire, más que el cielo la atmósfera ¿no?. A mi..., yo siento que es éso, para no seguir contaminando ¿no?, porque desgraciadamente ahora vemos ¿no? que sufrimos las consecuencias de todo eso que nosotros mismos provocamos.

Marcela: ¿Cómo qué?

Exalumna 1: Por ejemplo los rayos del sol son ahora más intensos y, este, ahora por ejemplo, ya ha habido, aquí por ejemplo, aquí, todavía se conserva el colorcito verde, pero si vamos por ahí por Zacapoaxtla, por otros lugares ya no, entre más van avanzando, por ejemplo, aquí es un pueblo, se va convirtiendo en ciudad, entonces, como que ya no es tan verde, entonces, es ahí donde..., yo, al menos, es lo que pienso ¿no?. Por ejemplo, aquí estamos preocupados por sembrar un arbolito, cuidar las plantitas...”.

El fragmento recupera la idea de ambiente como naturaleza, pero esa naturaleza se ejemplifica como recursos naturales (aire, flora), que están siendo afectados por la urbanización (se infiere el cambio en el uso de suelo y apertura de más espacios para la agricultura y la ganadería, así como la adopción de formas de consumo distintas a las acostumbradas) y la contaminación que conlleva este proceso. Nos habla de un espacio biofísico que se están deteriorando por el desarrollo del ser humano, por lo que en este “ambiente” están presente el hombre y sus actividades.

La problemática ambiental y el agotamiento a futuro de los recursos naturales e incluso, en la corrección que hace la alumna de aire por atmósfera, lo que dice de la intensidad de los rayos solares (relacionado con el adelgazamiento de la capa de ozono) puede identificarse como un discurso que forma parte de conocimientos que se transmiten en la secundaria en el área de Biología (recordemos que Coral dijo que es un concepto que se transmite desde la escuela), recupera el valor de los recursos naturales por los “servicios ambientales” proporcionados por otras especies. Denota una postura que sólo reconoce el “valor utilitario” de los recursos naturales y sin utilizar el término, nos ubica en la corriente del Desarrollo Sustentable o Sostenible.

Es interesante observar cómo no sólo la cooperativa local influye en la concepción de ambiente sino también el discurso formalizado en el currículum de la Telesecundaria.

Otra de las exalumnas nos dice:

“Marcela: ¿Y tú qué piensas?”

Exalumna 2: Bueno, más que nada, es un lugar que estamos marcando para nuestro futuro, ahora nos estamos quejando que no hay agua, qué pasará más adelante si dejamos que todos los problemas ambientales, que se siga deteriorando nuestro alrededor y nosotros sin poder hacer algo. A lo mejor no hacemos mucho con reciclar el papel pero, igual no es grande la aportación, pero sí estamos conscientes de que si no hacemos nada, más adelante, igual nuestros hijos, nuestros nietos, de qué van a vivir”.

En lo dicho por esta otra exalumna se infiere que para ella también el término ambiente se significa como un espacio biofísico, inclusive, se pone como ejemplo la falta de agua como la problemática ambiental más importante de la zona. Esta manera de expresarlo remite justamente a la resignificación de “problemática ambiental” por “problemática ecológica” de la que se habló en el Capítulo 2 de este trabajo.

Donde vimos que ambiente se entiende como: un espacio biofísico en el que se desarrolla el hombre y que abarca a éste, sus actividades (económicas, sociales y culturales) y la naturaleza (agua, suelo, aire y biodiversidad) y donde la idea de lograr una relación más armónica entre las personas y de éstas hacia su entorno, se incorpora para garantizar la supervivencia de nuestra especie.

Aparecen tres nociones claves: la idea de futuro, la de deterioro ambiental (agotamiento y sobreexplotación de recursos) y la importancia que tienen las acciones individuales para la conservación de la naturaleza. La referencia a “futuro” y a “problema global” ya fue discutida y se dijo por qué estas ideas se asocian al concepto de Desarrollo Sustentable. Lo nuevo es el surgimiento en estos actores de “acciones individuales” y la “toma de conciencia” que implica desarrollar actividades productivas menos dañinas para el entorno.

Esta visión se difunde desde las actividades de la “Tosepan” que ya se han descrito, pero, el que esta alumna ponga como un ejemplo “El papel reciclado” (actividad que no se hace en la cooperativa local), nos ubica una vez más en el currículum escolar y, por lo tanto, en la línea de Educación Ambiental impulsada en los Planes y Programas de Biología. La entrevista continúa de la siguiente forma:

Exalumna 1: Exactamente, que se les acabe el aire puro, el agua..

Exalumna 2: Más que nada..

Exalumna 1: Y aún así, en esta comunidad, en este pueblito se podría decir, nos falta el agua, mucha gente no tiene agua, no alcanza pues el agua, entonces esa es la pregunta qué va a pasar primero, los nietos si no en dos años ya no nos va a alcanzar el agua.

Marcela: ¿Y de dónde viene el agua?

Exalumna 2: Viene de los árboles, de la naturaleza.

Marcela: Por ejemplo, qué asocian ustedes, dentro de su cultura, qué puede ser parecido al concepto de ambiente, a lo que ustedes entienden por ambiente.

(caras como de ¿de qué me habla?)

A lo mejor no hablan de ambiente, en otras culturas, por ejemplo, hablan de la Madre Tierra o cosas así, que asocian con el concepto de ambiente, hablan de la naturaleza, a ustedes le dicen que cuiden....?

Exalumna 1: Bueno, lo que pasa es que hay mucha gente que...o, al menos en nuestras familias que estamos conscientes ¿no? de lo que puede pasar o lo que está pasando pero en muchas familias, no. Como que esa educación, como que no está muy plantada. Tenemos que cuidar el agua, tenemos que hacer esto, ahí como que todavía no porque hay gente que todavía lo tiene pero nosotros estamos viendo a futuro ¿no?, pero..., si falta mucha conciencia más que nada ¿no?, porque todavía encontramos gentes, igual a nosotros, todavía nos sale tirar la basura y, todo eso y la tiramos así ¿no?”.

Llama la atención cómo en el discurso de estas exalumnas, a diferencia de en el de Tacho, no existe una reflexión o, por lo menos no se expresa en la entrevista, acerca de las similitudes entre la cultura indígena y la que se fomenta desde la Educación Ambiental.

Lo anterior puede explicarse a través de la idea (ya comentada) de que en las familias indígenas no se plantea el futuro de la misma forma en que lo hace el Desarrollo Sustentable. Los indígenas, en principio, se “advierten” siempre sobre los riesgos de probar los límites de la naturaleza.

En la concepción de ambiente que prevalece en las exalumnas pueden identificarse elementos de las dos primeras definiciones de educación ambiental revisadas (Petrich, Robles, Tobar de la Garza y Villalobos y la de Rick Mzareck) ambas privilegian un enfoque interdisciplinario que responde a los conocimientos de la cultura occidental sin conexión con saberes de otras culturas, posición que se asocia nuevamente con la corriente del Desarrollo Sustentable o Sostenible promovida desde los Planes y Programas de Estudio de Biología.

La asociación del espacio biofísico que rodea al ser humano, naturaleza como recurso natural, el deterioro ambiental causado por actividades productivas que no recuperan los conocimientos científicos que dañen menos el ambiente, la idea de “racionalizar” los recursos para el futuro, la necesidad de realizar acciones individuales que ayuden a conservar la naturaleza, así como el papel de la EA en la formación de los individuos, ubican a los sujetos que participan en los Proyectos Escolares o Microempresas como representantes del discurso del Desarrollo Sustentable o Sostenible.

3.5 ACERCAMIENTO CULTURAL EN EL CONTEXTO AMBIENTAL

3.5.1 Cómo el planteamiento cultural occidental manifiesta su intención de acercarse al contexto ambiental de los saberes indígenas

En este capítulo se trabajó la influencia de la Cooperativa Tosepan Titataniske en los Proyectos Escolares o Microempresas. Por lo mismo, a continuación se recuperan algunos párrafos del libro que se hizo para conmemorar los 27 años de la organización y se analizan las ideas sobre el Desarrollo Sustentable contenidas:

“Trabajar en la producción orgánica de café nos ha llevado a buscar, no sólo en ese producto sino en todo lo que hacemos, lo que se llama un Desarrollo Sustentable, que significa ser solidario entre nosotros y vivir en armonía con la naturaleza...” (Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske S.C.L., 2004: 97).

La cita anterior queda explicada en el siguiente texto:

“La cafecultura orgánica nos está enseñando a ser mejores campesinos, pero también nos está mostrando que tenemos que mejorar nuestra organización. Porque para librar bien las inspecciones y certificaciones necesitamos ser más ordenados en la cooperativa, en las comunidades y hasta en nuestras casa. Ahora más que nunca tenemos que ser responsables y poder confiar los unos en los otros, pues un solo compañero que aplique químicos nos puede hacer perder la certificación a todos” (Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske S.C.L., 2004: 96).

La “solidaridad” se significa como una actitud de responsabilidad hacia la producción de “café orgánico” involucra un proyecto económico en el que las comunidades pueden beneficiarse, siempre y cuando, todos sus miembros se comprometan con ese tipo de cultivo, y acceder a la certificación internacional del producto y a su venta en el mundo. Si bien, el texto se refiere a la producción orgánica de café, es evidente que debe incorporarse a todas las demás actividades productivas. Por ejemplo, si se usan agroquímicos en la milpa el suelo se contamina y afecta la certificación del café. De ahí la referencia a ser más ordenados también en los hogares (y se intuye también con la basura).

El vivir en armonía con la naturaleza se resignifica a partir del manejo sustentable de la producción orgánica del café. Esta idea se aclara en el siguiente texto:

...“Nuestros abuelos estaban más cerca que nosotros de la producción sustentable y orgánica de alimentos, aunque no le llamaran de ese modo. Hoy queremos recuperar esa agricultura saludable, devolviéndole fertilidad a la tierra con lo que ella misma nos da: empleando plantas benéficas, usando abono natural y estiércol de los animales.

Estamos volviendo a sembrar como nuestros abuelos, que no aplicaban químicos, porque no queremos dejarle a las próximas generaciones pura enfermedad y tierra seca, sino un mundo mejor que como lo encontramos” (Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske S.C.L., 2004: 85).

La agricultura orgánica se justifica y legitima desde los saberes indígenas. Se recupera la idea de asociar cultivos y diversificar los cafetales a manera de la milpa (se reconoce la validez de los conocimientos indígenas en el manejo ambiental). También está implícita la concepción de sustentabilidad de las comunidades indígenas: “de no destruir por destruir”. Sin embargo, se enfatiza la racionalización en el uso de los recursos naturales para beneficio de las siguientes generaciones, discurso característico del Desarrollo Sustentable.

Para impulsar la agricultura orgánica se diseñaron las siguientes estrategias: mejorar los cafetales e intensificar su manejo, diversificarlos (plantas de la región: pimienta, zapote mamey, vainilla, cedro rojo y caoba; plantas introducidas como cedro rosado y macadamia); aprovechar los subproductos del despulpamiento (utilizarlo como sustrato para el cultivo de setas comestibles) e incorporar la técnica de lombricomposta en la producción de abono orgánico (Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske S.C.L., 2004: 88- 94).

En relación a la diversificación del cafetal se aclara:

“Vimos que era necesario sembrar estas plantas pero con un orden, por lo que decidimos ir transformando nuestros cafetales tradicionales en lo que llaman policultivos comerciales. Para esto eliminamos lo que algunos llaman la “sombra improductiva” intercalando plantas con valor en el mercado” (Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske S.C.L., 2004: 90).

“Con la producción orgánica aprendimos a valorar los cafetales tradicionales, pues nuestros abuelos nos enseñaron que es bueno mantener junto con los cafetos varios tipos de árboles

que nos den frutos para nuestro sustento o para vender. También aprendimos que en los árboles de sombra se refugian las aves, además de que mantienen la humedad y son los pulmones del mundo puesto que limpian el aire. Por eso ahora apreciamos nuestros árboles nativos, que no son “sombra improductiva” sino que mantienen el equilibrio de la naturaleza y proporcionan bienestar” (Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske S.C.L., 2004: 96).

En estas citas se plasma la esencia del Desarrollo Sustentable. Incorpora la idea de un cultivo diversificado pero sumando a un manejo que permita obtener mayores beneficios económicos para los productores. Existe una clara intervención del hombre en la naturaleza que sustituye la flora original por otra que permite ser comercializada y, aunque tiene la misma función ecológica que la nativa, le otorga un beneficio económico extra. Se ponen a disposición del sistema económico conocimientos generados por la ciencia (Ecología).

Si se comparan estas dos últimas citas surge una contradicción. Se hace una revaloración de la flora nativa pero de la que puede explotarse comercialmente. Existe una resignificación de acuerdo a los valores occidentales capitalistas que por más que se aluda a los “abuelos” no deja de oponerse a la relación de respeto que trasmite la cultura indígena, y que implica entre otros aspectos que las cosas sigan su evolución natural.

Esto también es un ejemplo de las coincidencias entre el conocimiento indígena y la Ecología y contextualiza la idea comentada por Helberg (2001) de que muchos de los modelos que han servido para la construcción de conceptos en la ciencia se basan en el manejo ambiental de los pueblos indígenas.

La última cita que presento a continuación, nos permite también identificar la postura sobre “desarrollo” que incorpora la Tosepan Titataniske:

“El programa de producción orgánica tiene varios retos. Por un lado entramos en la producción de este tipo de café cuando ya muchos lo cultivan, de modo que para competir en el mercado tenemos que ofrecer un producto de muy buena calidad. Ese problema no lo tenemos en la pimienta gorda ya que ni siquiera existe un mercado orgánico para ella, y lo que hace falta es una norma que permita certificar y ofrecer nuestro producto.

Otro gran reto para el café es poderlo vender en varios países, para lo que necesitamos diferentes certificaciones. Por eso estamos solicitando la inspección de OCIA, que nos permitirá llegar al mercado estadounidense, y también de CERTIMEX, para poder exportar a Europa. Y para cumplir las exigencias de las dos certificadoras necesitamos mejorar mucho nuestro Sistema de Control Interno” (Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske S.C.L., 2004: 96-97)

Retomamos a Bárcena (2002) y su análisis sobre las tres posiciones de “desarrollo”²⁰ evidenciadas en la “Cumbre de la Tierra sobre el Desarrollo Sostenible” en Johannesburgo, puede ubicarse a esta cooperativa en la segunda postura mencionada, aquella que:

...”considera al globo planetario como un objeto político y científico. Su campo de acción es la biosfera y la sostenibilidad un reto para la gestión global. Como su escenario no es el Sur, sino todo el planeta en su conjunto, los intereses están puestos en la unificación política mundial, normativas internacionales, sistemas de información globales, pactos multilaterales y consejos mundiales de distintos tipos”.

Como ya se mencionó el énfasis de esta posición está puesto en la globalización. En la alineación de los distintos países a las políticas internacionales que se establezcan sobre el tema. Involucra legitimar cierta forma de producción para poder comercializar los productos a nivel mundial. En esta posición está implícita el poder (político y científico) que tienen unas naciones sobre otras (de una cultura sobre otra y por lo tanto la cosmovisión de la cultura dominante (antropocéntrica) sobre cualquier otra cosmovisión, para imponer su significación de Desarrollo Sustentable o Sostenible al resto del mundo. En el fondo pugna por un desarrollo humano que privilegie el desarrollo económico sobre cualquier otro aspecto, y que todo proyecto productivo (por más local que sea) debe cumplir con los lineamientos internacionales que rigen el mercado globalizado actual.

Se introduce un factor externo (mercado globalizado) que determina la orientación de la producción, se cambia la concepción de autonomía y decisión local de las comunidades

²⁰ Si bien en la actualidad la forma de concebir el Desarrollo Sostenible se ubica claramente en la segunda posición que comenta Bárcena, esto no quiere decir que se apoye en otras posiciones. Por ejemplo se retoman aspectos de la tercera posición, la que atribuye la degradación ambiental al “desarrollismo” y la justicia social, ligado a la vida local de las comunidades.

por orientaciones que, si bien, pueden coincidir con las tradicionales se deciden desde instituciones internacionales.

La resignificación del Desarrollo Sustentable hecha por la "Tosepan" permite entender la idea expresada por Tacho de que la sustentabilidad forma parte de una idea más general que llamó el "factor ambientalista". Se explicó que la sustentabilidad se concibe desde esta organización como la solidaridad entre las personas para obtener la certificación internacional del café y como una manera de armonizar la relación del hombre con la naturaleza. Por lo tanto no incluye el concepto de ambiente "lo que rodea al ser humano", ya que la producción orgánica del café no forma parte de lo que rodea a los indígenas de la zona sino es una forma de producir que quiere introducirse. Sin embargo es posible reconstruir la concepción de ambiente que sustenta. Se interpreta que en esta concepción está incluida la naturaleza, las personas y sus actividades (sociales, culturales y económicas). La alusión permanente a la forma de producir de "antaño" y a los "abuelos" nos habla del factor cultural del ambiente, aunque se mostró cómo los saberes implicados en la agricultura son resignificados y manipulados para privilegiar el componente económico. Esta situación nos remite al concepto de "ambiente" legitimado desde los centros de poder de la cultura occidental capitalista que a partir del Desarrollo Sustentable transmite una relación antropocéntrica entre el hombre y la naturaleza, privilegiando ante todo su desarrollo económico.

Ahora voy a presentar un fragmento de la conversación sostenida con el maestro Arturo que da cuenta de cómo la Tosepan Titataniske en sus orígenes impulsó la tecnificación del campo:

... "de alguna manera ellos han propiciado el deterioro ambiental. Al inicio, en sus inicios de ellos, ellos, trajeron cantidades de pesticidas, cantidad de abono inorgánico, ellos mismos propiciaron este deterioro. Ahora la Tosepan Titataniske quiere volver a lo que los abuelos tenían, que en una parcela ellos producían jitomates, chiles, cilantro, hierba mora, todo lo que ellos podían conseguir, ellos eran autosuficientes, y cuando ellos llegaron pues quisieron traer productos, y quisieron que...ahí lo importante era la producción, les metían de todo, si de todo, todo de todo, el desarrollo, bueno de alguna manera como te mencionaba, propiciaron el deterioro ambiental o todo y ahora quieren volver a recuperarlo".

Se evidencia la apertura de las comunidades indígenas a incorporar saberes distintos a los que trasmite su cultura, en este caso introducir agroquímicos en la agricultura. Obviamente, en este cambio está implícito la pobreza extrema que caracteriza a estos pueblos (cualquier incentivo económico los ayuda), que trata una necesidad básica como es la alimentación y, por lo tanto conlleva a probar otras formas de cultivo, ya que siempre se tiene la opción de regresar a una producción tradicional si el cambio no los beneficia (cultura autónoma). Esta circunstancia nos remite a la definición de Moya (1995) apuesta por reforzar la autonomía cultural.

El fragmento denota también que el sistema económico dominante utiliza los conocimientos científicos según le conviene. Antes, importaba una mayor producción al costo que fuera, ahora, el propio mercado legitima otra forma de producción (en este caso la orgánica, sobre todo la que atañe al cultivo de productos comerciales) y todos los esfuerzos se encaminan hacia ese fin.

Esta última idea nos remite a la importancia de que en las escuelas se enseñe la ciencia desde el enfoque de Ciencia, Sociedad y Tecnología (CTS) desde la perspectiva intercultural planteados por Candela (2004 y 2005).

3.5.2 Formas en las que la cultura indígena manifiesta su intención de acercarse al conocimiento del contexto ambiental de la cultura occidental capitalista

En este apartado recupero parte de las entrevistas sostenidas con Tacho en relación al proyecto de Educación Ambiental Intercultural desarrollado en la Tetsijtsilin. La conversación se centran en la idea de que los proyectos que se impulsan en la telesecundaria responden a dos formas distintas de relacionarse con la naturaleza.

Respecto a esto Tacho comentó:

“Yo creo que este factor de la teoría a veces se tiene que conjuntar el factor ya práctico ¿no?, entonces, si hablamos de no tener más de lo que se necesita y no acumular y, si hacer cosas que nomás necesitamos y, si vemos que las microempresas lo que se busca es tener ganancias, que por supuesto en toda microempresa o empresa es el objetivo y, es la contradicción con la teoría de decir de no acumular de más, o sea, ahí sería como checar ¿no?, si estamos contradiciéndonos o, si estamos haciendo lo que, o..., si realmente estamos negando lo que estamos haciendo o estamos teniendo conceptos diversos de este factor ¿no?”.

Menciona dos representaciones culturales distintas. Una identificada por los principios de reciprocidad (entre las sociedades, los sujetos, el hombre, la naturaleza y el cosmos) que trasmite la idea de una mayor igualdad social, característico de las relaciones e intercambios que trasmite la cultura indígena (“matriz cultural indoamericana”, comentada en el Capítulo 1), y otra que contempla una producción que genera excedentes para un intercambio monetario típico de las sociedades occidentales capitalistas. En este tipo de sociedades las empresas son la base para generar dinero y por lo tanto actuar. Nos ubica en el contacto cultural que al decir “la teoría debe conjuntarse con la práctica”, es decir, existe una forma de vida particular de las comunidades indígenas que no puede desligarse de lo que sucede a su alrededor; a los valores económicos que trasmite la cultura dominante.

Esta idea se complementa en el siguiente párrafo:

“Y, yo creo que es como todo, el indígena como tal, siempre va a defender lo suyo, o sea, como indígena, pero nunca va a negar de lo demás; por qué, porque necesita de la modernidad tomar algo, o sea, para seguir viviendo. Esto es, al hablar de diversidad no significa, eh, significa toda esa variedad que tu puedes tomar como individuo, perteneciendo a una u otra cultura sin perder lo propio ¿no?, entonces, yo creo que más o menos va por ahí. Entonces microempresas, aprendiendo esta cuestión del mercado, de la oferta-demanda, de otras cosas, de generar intereses, más ingresos ¿no?, y toda esta cosa, bueno, es algo que no era tan propio en este sistema, en este lenguaje, pero es muy bueno aprenderlo ¿no? y, también, como jóvenes indígenas”.

En estas líneas se manifiestan varias ideas importantes. Una es que el indígena se identifica con un proyecto social que siempre va a defender (donde se ponen en juego elementos culturales que permiten su consumación) distinto al que se promueve desde los centros de poder de la cultura dominante. Otra, que la cultura indígena reconoce los saberes de otras culturas, a diferencia de la cultura occidental que tiende a negar todo lo que le es distinto (por ejemplo la coincidencia en los conocimientos sobre el manejo ambiental representado como “reciprocidad entre especies” y la dinámica de los ecosistemas, que se tradujo en “servicios ambientales”). Una tercera idea tiene que ver con una situación ya comentada, de que la lengua representa una forma de ver el mundo y de relacionarse con él.

En pocas palabras, este párrafo nos dice que el indígena se reconoce en una cultura distinta a la dominante y expresa que del contacto cultural pueden emerger conocimientos valiosos que los individuos pueden tomar sin que esto signifique que se dejen de lado los elementos culturales propios, como lo expresa Tacho:

Marcela: ¿Cómo crees que se pueda intercalar algunos valores indígenas con estas nuevas concepciones ambientalistas? ¿Dónde ves tú que se están enganchando, dónde habría ese intercambio cultural? ¿Concretamente en dónde se manifiesta?

Tacho: Bueno, antes de este proyecto de la telesecundaria han existido otros proyectos, que han también tomado este factor de la interculturalidad, donde aprendiendo cosas diversas, cosas nuevas quizás para la comunidad, se revalore y, también, se pueda meter muchos conceptos, muchas ideas, muchas de las tradiciones de la misma. En este caso, bueno, de las microempresas y todo eso, ¿cómo podría haber ese intercambio? Yo creo que, bueno, la microempresa es un medio para que los jóvenes indígenas hagan artesanías, hagan cosas, que den a conocer su cultura, que den a conocer lo propio. En este caso, las mariposas móviles, las artesanías, el papel reciclado como una forma más ambientalista pero con algunos motivos más de la comunidad indígena, del pueblo indígena, de la personalidad indígena hacia los demás, para que los otros aprendan, para que ellos retomen ¿no? y, viceversa, de lo exterior aprenden nuevas palabras, los conceptos, nuevas técnicas ¿no?, no se”.

Puede constatar que los proyectos interculturales que valoran, respetan e incorporan saberes indígenas y occidentales, o por lo menos conocimientos culturales occidentales que no contradicen esencialmente, aspectos importantes para la cultura indígena, pueden aprovecharse para un intercambio de saberes que permita que ambas culturas se beneficien y sobre todo, que en la práctica se lleven a cabo acciones que ayuden a deteriorar menos el ambiente.

Se plantea también una idea importante de la interculturalidad: los indígenas están abiertos a aprender de otros y están planteando que los otros aprendan de ellos, lo que generalmente no ocurre.

La importancia que para los sujetos indígenas tienen los proyectos “interculturales verdaderos” se expresa en el siguiente fragmento:

“Marcela: o sea, tu crees que a partir de esto que permea un poco de sustentabilidad...

Tacho: Sí

Marcela: hay una reflexión sobre la propia cultura...

Tacho: Si

Marcela: Sobre la sustentabilidad

Tacho: Claro, sí por supuesto,

Marcela: el decir bueno, esto alguna vez lo escuché, alguna vez mis abuelos lo dijeron..

Tacho: No, si, definitivamente, o sea, y bueno yo hablo de esto, yo ya lo he escuchado pero, sin embargo, toda la sociedad que me rodea, lo que me ha enseñado es a despreciar lo mío, por qué, bueno, es tener que salir, no es nomás estar en el núcleo familiar, no es sólo estar en el núcleo de la comunidad sino tener que salir a otros lugares y, en otros lugares donde realmente, lo indígena sea un pecado ¿no?, el racismo. Entonces, 500 años donde te han estado diciendo, también, que tu cultura es menos, ehh, cuando, obviamente, nosotros hemos mantenido nuestra cultura, porque, gracias a esos núcleos de las comunidades indígenas donde se han mantenido los valores de las comunidades indígenas, los jóvenes, obviamente, se van creyendo, agarrando todas estas ondas, de que lo tuyo es inferior, eh, de que te de pena hablar tu lengua materna, que prefieras las ondas, las nuevas modas ¿no? que te da la televisión, que te da la radio... y cuando te hablan de esto, cuando hay un proyecto donde su prioridad es que tu mires a lo tuyo, a lo que se ha estado olvidando eh, porque el mismo sistema de educación ha estado hecho, eh, para incluir a los indígenas, perdiendo lo suyo, lo propio, entonces, cuando hay otra escuela donde trata todo lo contrario, de remar contra corriente, y decir, bueno, la educación que acá se te va a dar conforme tú te vayas dando cuenta y vayas revalorando lo propio, lo tuyo, lo que tienes siempre y que nunca te has dado cuenta y lo has despreciado por algunas otras cosas o, quizás, que si no los has despreciado te des cuenta de que valor realmente tiene, entonces, digo yo, creo que todos estos proyectos generan eso, que a ti te, profundices lo que ya te han dicho, algunos y, puedas tomar lo propio, ¿no?, y poderlo defender, también. Sin los conceptos del exterior tú no te puedes defender, como tal ¿no?. El indígena puede hablar perfectamente el náhuatl, por ejemplo, los que hablan náhuatl, puede tener los conceptos más exactos, más propios, el valor de su propia cultura pero si no puede hablar el español no se puede defender ¿no?. Entonces yo creo que esa es la importancia, no sé. Y, también ahorita, en la escuela, por ejemplo, este factor de aprender el español pero también aprender el náhuatl, entonces son cosas de este factor de interculturalidad ¿no?, no se”.

Nuevamente se habla del contacto cultural y de la interacción de los sujetos de distintas culturas, aunque existe un reconocimiento hacia “los núcleos de las comunidades” como recintos que permiten conservar la cultura indígena a pesar de 500 años de menosprecio

del medio hacia ella. Tacho no habla de aislamiento, más bien remarca la importancia de estos espacios como lugares que permiten la trasmisión cultural de un pueblo distinto al que se identifica con el proyecto social de la cultura occidental dominante; situación que nos remite nuevamente a Bonfil (1997) y su idea del creciente intercambio cultural que caracteriza a las sociedades contemporáneas, así como la tendencia hacia la construcción y reconstrucción permanente de la diversidad cultural y no a la homogenización de las culturas por el contacto establecido (Capítulo 1).

En el discurso de Tacho queda claro el predominio de la cultura dominante y la denuncia del racismo, así como la discriminación cultural que conlleva. Por eso llama la atención que el “interés” de acceder al conocimiento del español se base, en gran medida, en la necesidad de defenderse y defender su cultura.

Sin embargo rescata la importancia de los proyectos interculturales para las propias comunidades indígenas. Como sujeto indígena, Tacho, reconoce que proyectos de esta naturaleza ayudan a reflexionar sobre los saberes indígenas y a revalorarlos. Es interesante constatar en este fragmento cómo los proyectos interculturales benefician a ambas culturas. En el Capítulo 1 de este trabajo se mencionó la necesidad que la cultura indígena sea conocida, reconocida y valorada por la cultura occidental, pero llama la atención cómo la interculturalidad es un valor preexistente y que permea a la cultura indígena, permitiendo una revaloración de los propios saberes culturales en los sujetos indígenas, sobre todo en las nuevas generaciones expuestas a un bombardeo constante de los valores occidentales transmitidos por los medios de comunicación y como dice Tacho, también a los conocimientos y valores (occidentales) que trasmite la educación en las escuelas más tradicionales.

Independientemente de los distintos intereses que ponen en juego las distintas culturas: la occidental tratando de enfatizar un desarrollo humano (en este caso económico) que deteriore menos el ambiente y garantice el bienestar del hombre (y su supervivencia) y, la cultura indígena, que trasmite una relación armónica con la naturaleza, donde el hombre es un elemento más del entorno, pero que se halla inmersa en un modelo económico sustentado en valores occidentales y que debe entrarle al juego para sobrevivir como pueblo; existe una idea general de sustentabilidad compartida que debe aprovecharse para un diálogo cultural que permita encontrar soluciones a la actual crisis ambiental.

Esta idea nos lleva a uno de los puntos de la interculturalidad que es apostar a lo común de las dos culturas. En este caso sería a la idea de sustentabilidad que, aunque difiere de una cultura a otra, tiene puntos de encuentro que pueden utilizarse en la construcción de un proyecto social incluyente y más justo, tanto para la relación entre los hombres como de éstos para con la naturaleza.

Se ha visto a lo largo de este trabajo que los proyectos interculturales son importantes para ambas culturas. La cultura indígena y los saberes que se transmiten dentro de las comunidades no son suficientes para afrontar el deterioro ambiental producto de un proyecto social distinto (occidental) que afecta la vida cotidiana de todas las personas, independientemente de la cultura a la que pertenezcan (recordar por ejemplo, el problema de la basura y los daños a la salud que ocasiona, mencionados en el apartado 1 de este capítulo). De cierta forma se recupera esta idea en el siguiente párrafo de la entrevista con Tacho:

..."entonces... yo creo que sí existe este factor de ambientalismo, por decirlo así, muy particular de las comunidades indígenas, que se ha perdido en estas futuras generaciones porque realmente, ya muchas de las veces, la mayoría de las comunidades están perdiendo muchos de sus valores ¿no? ancestrales. Por qué, bueno, ya las nuevas generaciones, con todo esto de los medios de comunicación, con todas estas modas, con todas estas cosas se ha, en cierta forma, desvirtuando por decirlo así, la cultura, se va cambiando... La cultura siempre es dinámica, siempre es constante pero estos factores de fuera nos han hecho mucho daño en nuestros valores, en nuestra forma de ver el mundo y de conservarlo, por supuesto".

Vemos una vez más, la fuerza que adquiere una cultura dominante sobre una dominada. Sin embargo, como expuse, existen elementos comunes que podríamos englobar bajo la idea de "sustentabilidad" que permitirían un diálogo de saberes para dar solución a la problemática ambiental de nuestros días.

Esta idea es recuperada en los distintos ejes productivos de la telesecundaria Tetsijtsilin al tratar de conciliar la sustentabilidad inherente de la cultura nahua y la occidental capitalista. En este proceso existen aspectos muy positivos como el estudio del náhuatl, que abre un lugar para que desde la escuela se introduzca la cosmovisión indígena; y

otros menos afortunados como el desvirtuar la concepción indígena de la milpa. Estos ejemplos hablan sobre las dificultades de implementar una propuesta intercultural y las negociaciones sociales que implica. Nos ubica en un proceso social complejo en construcción y revisión permanentes, y en la necesidad de crear un espacio democrático para que pueda desarrollarse un diálogo intercultural verdadero.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se mostraron una serie de elementos a partir de los cuales puede considerarse que el proyecto educativo promovido en la telesecundaria Tetsijtsilin incorpora una perspectiva intercultural y que ésta tiene avances y retrocesos que forman parte de un proceso en construcción y, por lo tanto, enfrenta distintas problemáticas. Esta afirmación no está basada sólo en que se incluyan contenidos de la cultura indígena y de la cultura occidental dominante, sino en la forma en la que opera esta escuela: genera un espacio “democrático” que hace posible un verdadero “diálogo entre saberes”. Perspectiva evidente en los proyectos productivos implementados a partir de las actividades que conforman las áreas de “Agricultura Tradicional” y la de los “Proyectos Escolares” o “Microempresas”. El desarrollo de ambos ejes conforma la propuesta de Educación Ambiental Intercultural que distingue a este centro educativo.

Los proyectos de Agricultura Tradicional valoran la identidad campesina (la cultura indígena) y fueron diseñados a partir de la interpretación que se hizo de las demandas y las expectativas de los padres de familia hacia la escuela.

Entre las problemáticas revisadas en los proyectos que conforman el eje de Agricultura Tradicional, se notaron modificaciones fundamentales de los saberes indígenas (por ejemplo la milpa por el cultivo del maíz), justificadas desde la misma institución como una manera de conciliar el currículum de la Educación Básica y la forma en que opera el subsistema de Telesecundaria, sin dejar de cumplir con el propósito principal de la escuela: revalorar la identidad indígena en una zona donde la sociedad no indígena la menosprecia. Sin embargo, se mostró que la complementariedad de las distintas áreas productivas, junto con el trabajo que se realiza en la “asignatura de náhuatl”, los talleres, así como la participación activa de los alumnos, exalumnos, maestros y padres de familia (de origen indígena nahua), propician la recuperación y aplicación de muchos de los saberes de la cultura indígena. Entre ellos, la relación de respeto que los pueblos indígenas transmiten hacia otras entidades naturales.

Las actividades que conforman los Proyectos Escolares o Microempresas, evidencian acciones próximas al Desarrollo Sustentable o Sostenible. Esta postura representa la

relación del hombre con la naturaleza legitimada por los centros de poder de la cultura occidental dominante, y pugna al mismo tiempo, por un vínculo más armónico entre el ser humano y la naturaleza. Promueve un uso racional de los recursos naturales para el beneficio de las personas en el presente y para garantizar a futuro su existencia. Enfoque impulsado desde los Planes y Programas de Estudio de Biología y en las actividades desarrolladas por la Cooperativa Tosepan Titataniske.

El lazo de respeto que establece la cultura indígena con las otras entidades naturales, se basa en el lugar ocupado por el hombre en esta cosmovisión. En ella, el ser humano es un elemento más de la naturaleza, y únicamente se distingue de otras entidades naturales por su capacidad de hacer el bien o el mal. Se convierte en un ser que tiene que aprender a respetar el sitio donde le tocó vivir para preservar la armonía de la vida y, por lo tanto, en alguien que debe formarse porque con sus acciones puede destruir dicha armonía.

Por su parte, la cultura occidental considera al hombre como superior a cualquier otro ser vivo, por lo que trasmite una relación antropocéntrica entre éste y la naturaleza. Esta cultura reconoce que el ser humano impacta con sus actividades al ambiente, sobre todo a partir del deterioro generado por sus actividades productivas en los últimos cincuenta años; dando lugar a que también sea considerado un ser que debe educarse para conservar los recursos naturales indispensables para continuar con su desarrollo y garantizar así la sobrevivencia de la especie. Ante esta necesidad surge la EA como una propuesta pedagógica que enseñe a los individuos a preservar los recursos naturales expresada a través de una relación más armónica con su entorno.

En la medida en que la cultura occidental genera mayores conocimientos sobre los recursos naturales, la importancia de preservarlos se vuelve una necesidad primordial. Estos conocimientos contribuyeron a la construcción del concepto actual de ambiente, significado como: un espacio biofísico donde el hombre y sus actividades están incluidos. Es decir, ambiente es un concepto que remite a un espacio en donde confluyen e interactúan aspectos naturales (aire, suelo, agua y biodiversidad), sociales, económicos y culturales. En esta concepción de ambiente está implícita la idea de que en cualquier proyecto de desarrollo humano tienen que tomarse en cuenta de forma equilibrada estos distintos componentes ambientales, porque si se relega alguno se afecta el bienestar de los individuos.

Sin embargo, en el concepto de ambiente que se legitima desde los centros de poder de la cultura occidental capitalista y que deriva del concepto de Desarrollo Sustentable o Sostenible, se comunica la idea de que el aspecto económico es el más importante del desarrollo humano y, por tanto, las actividades productivas que generan recursos económicos deben desarrollarse al máximo para acceder al ideal de plenitud -fomentado también por estos centros de poder- aunque sin comprometer la vida humana; es decir, utilizando tecnologías que deterioren lo menos posible el ambiente para no afectar la calidad de vida. Al priorizar las actividades económicas sobre los otros componentes ambientales, pierde relevancia lo social y lo cultural, y los recursos naturales se valoran únicamente por su utilidad. Se promueve una relación entre éstos y el hombre, que en esencia recupera la dependencia material del ser humano con la naturaleza y consecuentemente, acentúa la responsabilidad de su conservación para su propio beneficio.

La cultura indígena reconoce la existencia de esta relación material (física) entre la naturaleza, las personas y sus actividades, pero introduce una idea de respeto que -a través de la "espiritualidad"- incorpora otra forma de concebir el cosmos. En esta visión el ser humano es naturaleza. Esta diferencia es sustancial y entiende el respeto humano como una veneración hacia las entidades naturales que consienten la vida; por lo que sus acciones deben corresponder a la armonía que permite la continuación de ella.

El argumento anterior aclara por qué el concepto de "ambiente", piedra angular del discurso ambientalista occidental, no existe como tal en la cultura indígena. Sin embargo, al reconocerse la relación física entre el hombre y las entidades naturales, existen también las palabras que permitirían construir esta idea. En la zona de estudio, el concepto de ambiente que involucra el Desarrollo Sustentable, puede traducirse al náhuatl como *Tein tech tikpca* (lo que tenemos, lo propio) o *Tein tech yovalovaj* (lo que nos rodea, lo que nos tiene).

Una concepción más acorde de ambiente con la cultura indígena y que incluiría la relación de ésta con la naturaleza, sería la de Madre Tierra. Idea compartida por algunos grupos rurales más tradicionales de la sociedad occidental, pero reforzada por elementos culturales propios como las deidades y los espíritus. Estos elementos hacen que en la

idea de Madre Tierra se conjuga la relación física y la espiritual (de respeto) que caracteriza a estos pueblos.

Los distintos sujetos entrevistados manifestaron distintas concepciones de ambiente, mismas que variaban y eran resignificadas de acuerdo a su participación en los diferentes ejes productivos de la escuela.

La concepción de ambiente de las personas que participan en los Proyectos Escolares o Microempresas se asocia con naturaleza. Pero con una naturaleza que se identifica por un lado, con recursos naturales (atmósfera, vegetación, agua) y, por otro, con una problemática causada por el deterioro del entorno (agotamiento y sobreexplotación de los recursos), como consecuencia del desarrollo del hombre y las actividades que éste lleva a cabo (urbanización, deforestación y contaminación).

Aunque se percibe la idea de una conceptualización de ambiente integral que incluye a la naturaleza, al ser humano y a sus actividades, se ve una tendencia a privilegiar las actividades económicas en la que está también presente la idea de conservar los recursos para garantizar el bienestar del hombre en la actualidad y la supervivencia a futuro; lo que denota una fuerte concepción antropocéntrica de la relación hombre-naturaleza.

La asociación de: espacio biofísico que rodea al ser humano-naturaleza como recurso natural; el deterioro ambiental causado por actividades productivas que no recuperan conocimientos científicos para preservar el ambiente; la idea de “racionalizar” los recursos para el futuro junto con la de realizar acciones individuales que ayuden a conservar la naturaleza; así como la importancia de la EA en la formación de los individuos; ubica a los sujetos que participan en los Proyectos Escolares o Microempresas como representantes del discurso del Desarrollo Sustentable o Sostenible.

La concepción de ambiente transmitida en los proyectos de Agricultura Tradicional que incorpora la representación de Madre Tierra (traducción de Tlalokan al español), comunica la idea de que la tierra te da la vida: cuida, alimenta, protege, y por tanto construye, con esta entidad natural, una relación de reciprocidad, un lazo de pertenencia y respeto. Culturalmente se han desarrollado una serie de elementos simbólicos para

representar este respeto: “espíritus” o “personajes” que se manifiestan ante la necesidad de mantener la armonía de la vida.

Estos elementos simbólicos difícilmente podrán ser aceptados por la cultura occidental, ni por los centros de poder del sistema capitalista y la concepción de ambiente que legitima, basada en los conocimientos generados por la ciencia sobre los recursos naturales y su aprovechamiento.

Existen dos ideas que atraviesan esta tesis: una es que los conocimientos indígenas sobre la naturaleza y los creados en Ecología han ido coincidiendo debido al avance científico en sí mismo y a la eficacia en la preservación del entorno demostrada en el manejo ambiental indígena (aunque no siempre sea reconocida por la cultura occidental). La otra, es que la sustentabilidad, si bien es resignificada culturalmente, es un valor humano preexistente en ambas culturas. Estas coincidencias permiten que exista un pensamiento común del contexto ambiental, independientemente de la cultura a la que pertenezca.

La idea de sustentabilidad compartida entre ambas culturas (con todos los matices que se han trabajado: presente-futuro, ser-naturaleza ser-parte de la naturaleza, deidades-recursos, respeto-uso, etc), permite establecer un punto de encuentro a partir del cual implementar acciones productivas que deterioren menos el ambiente. Los proyectos productivos que conforman la Educación Ambiental Intercultural de la telesecundaria Tetsijtsilin, son prueba de ello.

El proyecto educativo intercultural de la telesecundaria Tetsijtsilin propicia que coexistan las distintas concepciones de ambiente, pero a su vez recupera la idea de sustentabilidad en acciones concretas que deterioran menos el entorno, y ayuda a consolidar una relación de respeto hacia las demás entidades naturales.

Otra conclusión de este trabajo es que un “diálogo respetuoso y equilibrado” entre culturas, tiene distintas interpretaciones según la cultura de la que se hable. A través del ejemplo de la Tosepan Titataniske pudo verse que los proyectos productivos que se rigen bajo una lógica occidental capitalista, no obstante rescatan algunos saberes indígenas sobre el cuidado ambiental, los resignifica según sus propios intereses y se los apropia.

Por otro lado, la cultura indígena aprecia muchos conocimientos occidentales, sobre todo aquellos que, en esencia, no contradicen sus propios saberes. Reconoce han incorporado patrones de consumo del sistema capitalista, y que culturalmente existen limitaciones en cuanto a solucionar los problemas ambientales que genera dicha incorporación. Lo anterior conlleva a la reflexión sobre la necesidad de incluir en la trasmisión cultural el sentido de “futuro” presente en el Desarrollo Sustentable.

El proyecto de Educación Ambiental Intercultural promovido en la telesecundaria Tetsijtsilin, retoma otras dos ideas comunes a ambas culturas: el reconocimiento de que el hombre impacta con sus actividades el ambiente por lo que es un ser que debe formarse para no abusar de su entorno, y la pertinencia del uso de las dos lenguas en la escuela; especialmente el estudio del náhuatl. Este hecho posibilita la incorporación en el currículum escolar de la cosmovisión indígena y abre un espacio donde reflexionar sobre una distinta relación entre el hombre y la naturaleza a la transmitida por la ciencia.

Además el incorporar la lengua náhuatl como una asignatura específica, refuerza la perspectiva de la enseñanza intercultural de la ciencia con la que se intenta complementar el enfoque de Ciencia Sociedad y Tecnología (propósito planteado en los Planes y Programas de Estudio en todo el mundo pero que en la práctica en el Sistema Educativo Nacional aún no refleja resultados). Es decir, esta inclusión relativiza la validación de los conocimientos si únicamente pueden comprobarse; idea importante para el enfoque CST más tradicional. No olvidemos que esta “validación” es una idea propia del positivismo, y que históricamente ha quedado demostrado que los saberes generados por otras culturas sólo son reconocidos una vez que pudieron explicarse desde las disciplinas científicas. Un claro ejemplo son los conocimientos implicados en la relación de “reciprocidad entre especies” presentes en la cultura indígena, mismos que se entendieron, se justificaron y validaron a partir de la Ecología, que propuso “una explicación racional” del funcionamiento de los ecosistemas (redes tróficas), y por tanto, dio cabida a que los recursos naturales fueran valorados también como “servicios ambientales”.

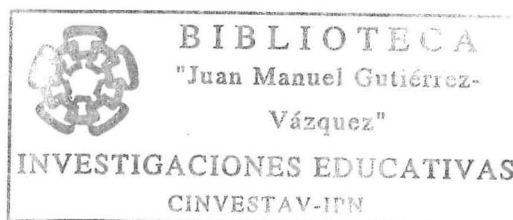
La conclusión más importante de este trabajo es que las diferentes culturas deben expresarse en una situación de igualdad. Esta expresión permite que los distintos actores

se vean reconocidos, valorados y, dentro de este espacio se consolide una negociación social que pugne por impulsar acciones comunes para el bienestar de todos.

Al ser la “problemática ambiental” una consecuencia directa del modelo de desarrollo que impulsa la cultura occidental capitalista, construir un modelo distinto necesariamente debe incluir elementos culturales de grupos humanos que tienen un propósito social diferente a los que trasmite la cultura dominante.

Espero que la lectura de esta tesis contribuya (a esclarecer aportar).....con algunos elementos que permitan considerar los saberes indígenas como imprescindibles en la solución de la problemática ambiental que caracteriza a las sociedades modernas. Asimismo, espero que la experiencia educativa de la telesecundaria Tetsijtsilin, sirva como un ejemplo. Si la cultura occidental dominante adopta una verdadera actitud intercultural, puede establecerse un “diálogo entre culturas”. Aún en una situación de hegemonía cultural es posible construir un espacio democrático, un espacio donde la cultura indígena y la occidental sean reconocidas y valoradas de la misma manera para transitar hacia objetivos comunes, en este caso, el cuidado del ambiente.

No me cabe la menor duda que la experiencia del intercambio de saberes, generará un espacio en el que se construya un orden social más justo que el actual.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barcena, I. (2002) *Lecciones de Johannesburgo. Retos locales y globales para la Sostenibilidad Ambiental y Social*. El Directorio Ecológico y Natural.

Bonfil, B., G. (1997). *Pensar nuestra cultura*. Alianza, México.

Bonfil, B., G. (2005). *México Profundo. Una civilización negada*. Random House Mondadori, S. A. de C. V., México.

Candela, A. (2005). *Bachillerato Intercultural. Propuesta Curricular Multidisciplinaria para el Campo Intercultural de Ciencia y tecnología*. SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México.

Candela, A. (2004). *La dimensión CTS en los Libros de Texto de Primaria y en los Nuevos Programas para Secundaria de Ciencias Naturales*, En: Módulo 5to., Educación con el Enfoque CTS+i, OEI-UNAM, Fac. de Química, México.

Carabias, J. y Lourdes Arizpe. (1993). *El deterioro ambiental: cambios nacionales, cambios globales*. En: La educación ambiental en la escuela secundaria. Lecturas, Programa Nacional de Actualización Permanente, SEP, México, 1999, pp. 17-27.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2002). SISTA, México.

Declaración de Estocolmo (1972). Artículo de Educación Ambiental:
<http://www.jmarcano.com/educa/docs/estocolmo.html>.

Declaración de Tbilisi (1977). Artículo de Educación Ambiental:
<http://www.jmarcano.com/educa/docs/tbilisi.html>.

Declaración de Tesalónica. Conferencia Internacional Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad (1997). Artículo de Educación Ambiental: <http://www.jmarcano.com/educa/docs/salonica.html>

Durand, A., C. (2000). *El estado mexicano y los indios*. En: <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/alegatos/AI38.htm>.

Ejército Zapatista de Liberación Nacional, (1997). *Crónicas intergalácticas EZLN, Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y Contra el Liberalismo*, Planeta Tierra, Montañas del Sureste Mexicano, México.

Godenzi, A., J. (1996). *Introducción. Construyendo la convivencia y el entendimiento: Educación e interculturalidad en América Latina*, en Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia, Estudios y Debates Regionales Andinos No. 93, Centro de Estudios Andinos "Bartolomé de Las Casas", Perú. B

González Gaudiano, E. (1999). *Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe*: <http://www.ivcn.org/places/horma/comisiones/cec/HistoriadelaEA.doc>

Helberg, Ch., H. (2001). *La nueva ciencia. Fundamentación intercultural del conocimiento*. Programa FORTE-PE, Perú. B

La Carta de Belgrado (1975). Artículo de Educación Ambiental: <http://www.jmarcano.com/educa/docs/belgrado.html>.

Lenkersdorf, C. (1996). *Los hombres verdaderos, voces y testimonios tojolabales*. Siglo XXI, México.

López Austin, A. (2004). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, UNAM-IIA, México.

López, L. E. (1996). *No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación*, en Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia, Estudios y Debates Regionales Andinos No. 93, Centro de Estudios Andinos "Bartolomé de Las Casas", Perú.

Molfi, G., E. (2000). *Deconstrucción de las representaciones sobre el medio ambiente y la educación ambiental*. Tópicos en Educación Ambiental, 2 (4), 33-40, México.

Morales, M del C. (1999). *El Derecho a una Educación Culturalmente Pertinente*. Investigación Educativa. Estudio de Caso: La Escuela Telesecundaria Tetsijsilin. Tesis para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa, Universidad La Salle Benavente, Puebla, México.

Provencio, E. y Francisco Pamplona (1995). *Población, medio ambiente y desarrollo sustentable*. En: La educación ambiental en la escuela secundaria. Lecturas, Programa Nacional de Actualización Permanente, SEP, México, 1999, pp. 103-111.

Reigota, M. (1997). *Medio ambiente y representación social*. Editora Cortes, Sao Paulo.

Sauvé, L. (1999). *La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco de referencia integrador*. En: Tópicos en educación ambiental, Vol: 1, N°:2, UNAM-SEMARNAP, México.

Sauvé, L. y Isabel Orellana. (2001). *La formación continua de profesores en educación ambiental: la propuesta de EDAMAZ*. En Sato, Michéle et José Eduardo dos Santos (dir.). *A Contribuicao da Educacao ambiental á Esperanca de Pandora Sao Carlos: RiMa*.

Sauvé, L. (2004). *Una cartografía de corrientes en educación ambiental*. En: Sato Michele y Carvalho, Isabel (Orgs.) 2004. *A pesquisa em educacao ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formacao*. Porto Alegre: Artmed. (En producción).

Secretaría de Educación Pública (1999). *La educación ambiental en la escuela secundaria, Guía de Estudio*. Programa Nacional de Actualización Permanente, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (2005). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México (documento base)*. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, SEP, México.

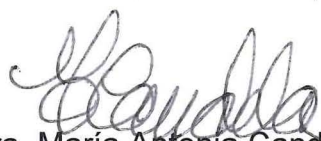
Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske S. C. L. (2004). *Tosepan Titataniske. Abriendo horizontes. 27 años de historia. Centro de formación Kaltaixpetaniroyan*. Circo Maya, Instituto de Estudios para el Desarrollo Rural Maya, México.

Soto, I. (1996) *La interculturalidad en la educación básica ecuatoriana*, en Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia, Estudios y Debates Regionales Andinos No. 93, Centro de Estudios Andinos "Bartolomé de Las Casas", Perú.

Valiente, C., T. (1996). *Interculturalidad y elaboración de textos escolares*, en Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia, Estudios y Debates Regionales Andinos No. 93, Centro de Estudios Andinos "Bartolomé de Las Casas", Perú.

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós/ M.E.C., España.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 14 de diciembre de 2006.



Dra. María Antonia Candela Martín
Jefa e Investigadora del
Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Ruth Paradise Loring
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



M. en C. Celia Franco Gaona
Asesora Independiente
Grupo de Estudios Ambientales A.C.