



Un aporte teórico-metodológico en la formación ambiental de actores sociales para el desarrollo local¹

Daisy Azucena Magaña Mejía²

Rosalía López Paniagua³

Introducción

En la perspectiva del Desarrollo Local (DL) la actuación de los actores locales, en un territorio determinado, es un factor decisivo, sin embargo, debido al contexto sociopolítico existente en países como México, marcado por una cultura política gubernamental, centralista, autoritaria y excluyente, la existencia de actores sociales organizados, requiere de un proceso de formación políticamente intencionado, en el que la Educación Ambiental (EA) vinculada a la Investigación Acción Participativa, (IAP) de cuño freiriano, puede contribuir en tal sentido, a partir de una metodología denominada Círculos de Cultura Ambiental (CCA), que aquí se presenta, la cual puede contribuir a la formación ambiental de actores sociales con capacidades orientadas al desarrollo local. Y conformarse en la fuerza sinérgica que articule el conjunto de recursos de que disponen, así como llevar a cabo las gestiones y acciones necesarias para la mejora de la vida colectiva.

¹ Este trabajo es una síntesis de la investigación de Tesis titulada: *Elementos para la conformación de Actores Sociales para el Desarrollo Local desde la Educación Ambiental* presentada en febrero de 2011, para obtener el grado de Maestra en Ciencias en Desarrollo Local.

² Maestra en Ciencias en Desarrollo Local, egresada de la Facultad de Economía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), Profesora en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán: dammoon27@gmail.com

³ Investigadora Titular en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, y por convenio de colaboración Profesora-Investigadora en el Posgrado de la Facultad de Economía de la UMSNH: rosalia@unam.mx

Por tanto, el objetivo de esta investigación es presentar algunos elementos de una propuesta teórica-metodológica sobre el necesario vínculo entre EA y DL, así como para la consecución de este último, tomando en cuenta que uno de los factores medulares es la existencia de actores sociales capaces de tomar en sus manos el proceso de desarrollo local.

Para atender tal objetivo, se presentan tres apartados. En el primero se exponen los supuestos del DL, haciendo énfasis en el papel que juegan los actores locales. En el segundo, se desarrollan los argumentos teóricos sobre la necesaria articulación entre DL y EA. Y en el último, se despliega la propuesta metodológica, basada en los Círculos de Cultura de Paulo Freire, orientada a la EA, que se espera pueda contribuir al complejo proceso que implica la formación de actores sociales. Tal propuesta es resultado de una IAP, llevada a cabo, a manera de prueba piloto, en la comunidad indígena de Santa María Comachuén, perteneciente al pueblo Purépecha, asentado en el municipio de Nahuatzen del estado de Michoacán.

Por último, en las conclusiones se subraya la importancia tanto de la EA en la perspectiva del DL, así como de los CCA como metodología para impulsar la formación de actores locales.

Sobre los supuestos del Desarrollo Local

La noción de “desarrollo” es el resultado de una evolución de concepciones, en diferentes contextos socio-espacio-temporales a lo largo de la historia (Lozano, 2007), por lo que se modifican a su vez las metas e indicadores que le darán razón de ser.

Se han hecho esfuerzos de sistematización de la evolución del “desarrollo” por varios autores en las últimas décadas. Es así como Sunkel (1981), describe los conceptos similares anteriores del desarrollo: riqueza, progreso, evolución, crecimiento e industrialización. Y considera que éste último, es el antecedente más inmediato del desarrollo económico. Todos ellos con un énfasis en satisfacer las necesidades *económicas* de los países en el mundo. Además, clasifica las tendencias que se ocupan del desarrollo en tres: crecimiento, etapa y cambio estructural. Se observa que en cualquiera de las tres, los objetivos se inclinan hacia el crecimiento económico, el financiamiento, el progreso técnico, la construcción o reforma de instituciones, y la fuerza del estado para la operatividad. Así mismo, Zermeño (2004) propone que los temas del desarrollo actualmente no solo tienen que tomar en cuenta nuevas situaciones, como la mundialización de la economía y la enorme influencia del nuevo capital financiero, sino como señalan Gerald y Stiglitz (2002), debe integrarse el desarrollo como un proceso complejo, no lineal, ni único, que depende de las condiciones iniciales de los países y de sus historias, economías, políticas, instituciones, sociedad y cultura.

Emerge así un nuevo paradigma: el desarrollo territorial o local, que enfatiza el carácter localizado de los procesos de acumulación, de innovación, y una sociedad conformada en un sistema de acción sobre un territorio limitado, capaz de producir valores, normas comunes y bienes localmente gestionados. Por lo que la revalorización del territorio es un elemento esencial de los procesos de desarrollo, tomando siempre para su sustento, las características propias de la localidad: económica, social, política, ambiental, cultural, espiritual. (Moncayo, 2002); (Arocena, 2002); (Albuquerque, 2004); (Brundtland, 1987); (Sforzi, 2007); (Lozano, 2007).

Boisier (1999) adjudica características universales al concepto de DL, señala que en cualquier contexto es inmaterial, inconmensurable, valórico, subjetivo, asintótico, no lineal ni secuencial. A su vez, considera que es un proceso social a largo plazo, de dimensiones cualitativas basado en un proceso cuantitativo, con capacidad auto-organizativa, donde se toman decisiones por parte de los actores de carne y hueso, corporativos y colectivos, resultado de un consenso social, para mejorar las condiciones de vida propias directamente, y de la comunidad indirectamente (Boisier, 2005:21); (Sforzi, 2007:45).

Sforzi (2007:21), menciona que todas las definiciones de DL hacen hincapié en una característica esencial: la participación de la sociedad civil en la toma de decisiones en el territorio, a través de las cuales se definen los objetivos, los instrumentos, los medios y los compromisos de los sujetos implicados en la promoción del desarrollo de un territorio.

Por otra parte, el DL ha tenido una serie de metodologías para llevarse a cabo en los diferentes contextos locales y en las distintas temporalidades de la historia, estas metodologías buscan priorizar y tratar los problemas locales con instrumentos acordes a la realidad social y a los objetivos del desarrollo. En general, las metodologías comienzan con un diagnóstico de la situación, seguido de un análisis de la información, una propuesta de acción, y la evaluación de la estrategia (Arocena, 2002); (Lozano, 2007).

Tanto en la teoría como en la práctica, el DL se ha enfocado principalmente a potenciar el aspecto económico de las localidades, y ha dejado mínimamente desarrollados los aspectos culturales, políticos, ambientales y espirituales, lo que parcializa el proceso de desarrollo. Aún cuando estos elementos son considerados como indispensables para lograr la mejora de la calidad de vida de las poblaciones, los teóricos parecen estar más preocupados por el desarrollo económico local, soslayando la necesidad que el ser humano tiene del medio natural y los factores sociales que lo acompañan.

No obstante, dentro de los varios adjetivos del desarrollo con perspectiva territorial, se encuentra el “sustentable”, que enfatiza la variable medio ambiental. El desarrollo sustentable fue definido, en el informe Brundtland (1987), como “aquel que satisface

las necesidades actuales sin comprometer la satisfacción de necesidades de las futuras generaciones”. Actualmente la definición del informe está en debate, ya que su grado de generalidad suscita distintas interpretaciones, hasta el punto de volverse cliché la sustentabilidad ecológica, pero también denota una equivalencia al crecimiento exitoso en el consumo de bienes materiales, en contradicción con los límites del uso actual de los recursos naturales y su acceso a éstos, socialmente diferenciado.

Sin embargo, autores como Toledo (1996), consideran al desarrollo sustentable de manera integral, y

...un proceso de carácter endógeno por medio del cual una comunidad toma (o recupera) el control de los procesos que la determinan y la afectan. Es posible distinguir hasta seis diferentes tipos de procesos: Toma de control de su territorio, el uso adecuado o no destructivo de los recursos naturales (flora, fauna, suelos, recursos hidráulicos, etc.) que forman parte de su territorio; el control cultural (salvaguardar la lengua, vestimentas, costumbres, conocimientos, creencias, hábitos, etc.); la toma del control social para mejorar la calidad de vida (incluye la alimentación, salud, educación, vivienda, sanidad, esparcimiento e información); la toma de control económico (regulación de los intercambios económicos que la comunidad y sus miembros realizan con el resto de la sociedad y con los mercados locales, regionales, nacionales e internacionales); y la toma de control político (capacidad de la comunidad para crear su propia organización socio/productiva, así como para promulgar o ratificar las normas, reglas y principios que rigen la vida política de la comunidad). (Toledo, 1996:1)

Esta concepción de desarrollo sustentable, considera las dimensiones necesarias para que una comunidad se desarrolle (territorial, ecológica, cultural, social, económica y políticamente), y tome el control de los procesos internos que garanticen el bienestar de los miembros de la comunidad, y sea consciente de los procesos externos que coadyuvan a cumplir este objetivo.

Lo que Toledo (1996) menciona, enriquece, sin duda, la teoría en construcción del DL, ya que este último, debe ser humano y social, porque el proceso lo llevan a cabo los actores sociales locales; Estar localizado, porque es en un espacio determinado territorial, temporal y socialmente, donde los actores actúan; Endógeno, porque el proceso se lleva a cabo esencialmente con los recursos propios de la localidad; Ser económico, porque está inmerso en el sistema capitalista, necesita del control de los intercambios comerciales que la comunidad tiene interna y/o externamente; Apoyarse en gran medida en el poder de las autoridades locales para generar las condiciones necesarias y llevar a cabo el proceso; Ser respetuoso de las formas de vida de las

personas, sus usos y costumbres; y debe sobre todo, Asegurar la provisión de recursos naturales necesarios para la subsistencia del hombre garantizando y perpetuando la existencia de toda forma de vida en el planeta.

En suma, el DL es un proceso que requiere de personas para su ejecución. Son los seres humanos los que crean o destruyen, los que planifican y desarrollan, los que transforman ideas en acciones para lograr fines.

Rofman (2007) denomina a los espacios de acción de los actores, como “formas de concertación público-privada”. Señala que se trata de fortalecer la trama institucional y los encadenamientos empresariales que favorecen el desarrollo productivo. Dice, que los actores que participan de los espacios de concertación son definidos como “agentes del desarrollo local”, noción que incluye a las instancias estatales (como representantes del sector público) y a los empresarios o sus asociaciones (como representantes de la actividad económica privada). Afirma que para la mayoría de los autores que coinciden con este enfoque, el resto de los actores sociales de la localidad, se aglutinan en una categoría muy general denominada “sociedad civil”, que es quién recibe el impacto de las acciones generadas por la vinculación entre los otros dos sectores, y brinda legitimidad y sustentabilidad al proceso. En esta concepción, la sociedad civil alude a un campo de actores, con intereses diversos, entre otros, una expectativa generalizada de mejorar las condiciones de vida de la población (Rofman, 2007); (Boisier, 1997); (Arocena, 2002); (Albuquerque, 2004); (Sforzi, 2007).

Así, la teoría del DL ubica en el centro del proceso de desarrollo a los actores sociales, quienes al articular esfuerzos, potencian los recursos endógenos y alinean los recursos exógenos en la perspectiva de mejorar la calidad de vida de la población local los actores sociales se apropian y transforman el territorio haciendo uso de los recursos contenidos en él y modifican la dinámica estructural, organizativa y administrativa local, a través de la toma de decisiones para el beneficio colectivo, apoyados de la participación, coordinación, compromiso, cooperación, confianza, normas, valores, identidad y solidaridad (Chauca, 2008), Cárdenas (2008), Salgado (2009:21); (López, 2013).

Los actores sociales por tanto, deberían reunir las características anteriores para cumplir su papel como centro y motor del DL. Sin embargo, son escasos los planteamientos donde se especifican cómo, o a través de qué, se pueden potencializar dichas características. Cárdenas (2008) por ejemplo, considera que para que los actores reúnan esas características es preciso “construirlos” a través de la educación; pero no hace referencia a los elementos y procesos metodológicos para su objetivación y ejecución. Sólo menciona que para la construcción de “sujetos” debe y puede trabajarse la estrategia de la educación popular, cuyos fundamentos para la *praxis* transformadora han sido generados, entre otros, por Paulo Freire.

La Educación Ambiental y la formación de actores locales: Elementos teóricos

La Educación Ambiental (EA) se percibe en la actualidad como un instrumento alternativo para solucionar los diversos problemas, en sus múltiples dimensiones (socio-cultural, económica, ambiental, política, espiritual), que aquejan al planeta (Magaña, 2011). Al ser la EA la unión entre las ciencias sociales y naturales, potencialmente se tendría una opción para un cambio en la toma de conciencia acerca de la relación que tiene el hombre con la naturaleza, formando seres humanos comprometidos con la vida y el entorno, mejorando las condiciones de vida planetarias, ya que como afirma Orr (2006), el tipo de educación que se necesita, es aquella que tenga como fin la supervivencia humana.

La educación es considerada como un proceso de transformación, adaptación y supervivencia social, donde al cambiar el sistema de organización social, cambian también la concepción, los fines y el desarrollo de la educación; nunca es concluyente, siempre está en cambio continuo, es perpetua y avanza; es así como la educación reproduce, transmite y a la vez transforma continuamente la cultura del ser humano con el fin último de mejorar su vida⁴ (Elias, 1979:58); (Larroyo, 1981:36); (Morín, 1999); (Castro, 2000:153). Además se considera a la educación, un excelente medio para la promoción del desarrollo económico de los pueblos (Moreno *et al.* 1980).

Para Freire la educación, también llamada acción cultural o animación, es igualmente un *proceso* cuyo objeto de conocimiento es la práctica social:

... de la cuál es ella una manifestación, se procura no solo conocer la razón de ser de dicha práctica, sino ayudar a través de este conocimiento (que irá ahondándose y diversificándose) a dirigir la nueva práctica, en función del proyecto global de la sociedad [...] El aprendizaje de la lectura y de la escritura, incluye el aprendizaje de la “lectura” de la realidad a través del análisis correcto de la práctica social. (Freire: 1997:122)

Freire (1969,1970), distingue dos tipos de educación: la educación *bancaria* (para la domesticación) y la educación *transformadora* (para la liberación). Considera que la

⁴ Un equivalente de “mejorar la vida”, está en la afirmación de Morin que los seres humanos deben reconocerse en su humanidad común y reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano. Así sería posible la toma de conciencia sobre el arraigo del ser humano como ciudadano de la tierra; y sería posible también la solidaridad y reciprocidad entre la humanidad, el cultivo de identidades, de creaciones, de ética, de acondicionamientos, mejoras, comprensiones, aprendizajes, vivencias, compartires, democracias, posibilidades y comuniones. Se eliminarían las indiferencias, durezas y crueldades proliferando el amor, la empatía, simpatía, apertura, generosidad, identificación y proyección. (Morin, 1999).

educación para la transformación, es un acto de conocimiento y un medio de acción que permite transformar la realidad; no existe un conocimiento completo que posea el educador, sino un objeto cognoscible que establece un nexo entre el educador y el educando, en su calidad de sujeto en el proceso del conocimiento. En la educación bancaria (para la domesticación) no cabe hablar de un objeto cognoscible, sino de un conocimiento completo, que el educador posee y transmite o deposita a los educandos.

La vocación del ser humano para este autor, es ser sujeto y no objeto. No hay humanidad, sino personas con raíces espacio-temporales. El ser humano llega a ser “sujeto” mediante una reflexión sobre sí y sobre su situación ambiental, y su intervención para cambiarla. Puede entrar en relación con la realidad y transformarla. Así crea cultura, que es aportación de la raza humana a la naturaleza. Pero el ser humano no puede participar activamente en la transformación de la realidad, de la cultura, de la historia, si no se le ayuda a tomar conciencia de esa realidad y de su capacidad para cambiarla (Moreno, *et al.* 1980).

Por lo tanto, para Freire es muy importante, saber:

Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué conocer y de quién conocer (y por consiguiente en contra de qué y de quiénes), son cuestiones teórico prácticas que son planteadas por la educación en cuanto acto de conocimiento. En este sentido, la delimitación del qué conocer (que es determinante en sí misma para los siguientes cuestionamientos), está estrechamente asociado al proyecto global de la sociedad, a las prioridades que este proyecto exige y a las condiciones concretas para su realización. (Freire, 1997:135)

Freire plantea integrar al hombre en la cultura, a base de sus experiencias personales, y mediante el cultivo de un espíritu crítico, responsable y de participación, que hace de cada persona, una protagonista de la constante transformación social. Dicha transformación es resultado de la construcción social crítica, formada a su vez gracias a su propuesta metodológica denominada “palabras generadoras” y “círculos de cultura”, pensada para leer su realidad, a través del análisis correcto de la práctica social (Freire, 1970, 1997, 2004).

Esta metodología, consiste en leer la realidad social ayudándose de palabras generadoras que dan la pauta para hacer codificaciones del contexto, es decir, representaciones de aspectos de la realidad, los cuales expresan momentos del contexto concreto. Esto, constituye la mediación entre el educador y el educando, como sujeto que busca el conocimiento.⁵ De acuerdo con el canal de comunicación que vaya a

⁵ Freire (2004), menciona que para existir una situación pedagógica debe haber cinco elementos que la hagan posible: un sujeto que enseña, un sujeto que aprende, un espacio-tiempo en que estas relaciones se dan, objetos cognoscibles y direccionalidad de la educación (política, sueños, valores, proyectos, utopías y ética).

utilizarse, la codificación puede ser: visual (pictórica, gráfica y mímica), auditiva, táctil, audiovisual, entre otras combinaciones de las anteriores.

Al concepto de educación se le han añadido un sinnúmero de complementos que definen una parte del proceso educativo, es así como se habla de educación para la salud, educación para la vida, educación ambiental. Para fines de la presente investigación, se tomó el concepto de educación ambiental, pues se considera como estrategia más acertada para transformar la relación ser humano-naturaleza, y con esto mejorar la vida de todo ser en el planeta.

El mismo concepto de EA ha sido modificado a través del tiempo, no obstante, los diferentes enfoques, se enfatiza aquellos elementos indispensables para la transformación de la realidad social bajo diferentes contextos y metodologías.

La conceptualización que aquí se toma como referencia se basa en varios autores: (Franza y Goldstein 1996, 2007); (Muñoz-Pedrerros, 2007); (Castillo, 2007); (Sauvé, 2007); (Toledo, 2007); (Castillo y González Gaudiano, 2010); (Novo, sin año), e instituciones,⁶ quienes enfatizan el sistema de valores, conocimientos, competencias, experiencias, actitudes, aptitudes, habilidades participaciones, de conciencia del mismo y de la interacción entre sus componentes biológicos, físicos, económicos, políticos y socio-culturales; lo anterior con el fin de tomar decisiones para el beneficio colectivo y del entorno; sentimientos, conciencias y voluntades que permitan actuar individual y colectivamente, para resolver y evitar los problemas presentes y futuros del medio ambiente en general.

Con base en lo anterior la EA se puede definir como un proceso social de interrelación, interacción y reciprocidad entre ser humano y naturaleza, basado en un sistema de valores, conocimientos, actitudes, habilidades y conductas, capaces de transformar a través de la concienciación, las prácticas del ser humano en su medio ambiente, con el fin último de beneficiar a todo ser vivo y al entorno natural, así como a la población humana en sus procesos sociales, económicos, culturales, políticos, y espirituales; mismos que permiten la producción, reproducción y permanencia de la vida en el planeta. (Magaña, 2011:24).

Las variables: valores, conocimientos, habilidades, actitudes y conductas son por tanto, aquellas que habrán de construir seres humanos que transformen realidades a través de sus acciones y construyan a la vez, viabilidad a dichas acciones en los planos: metodológico, operativo, presupuestal, profesional y político.

Ahora bien, se propone que cada variable sea conformada por acciones cotidianas relacionadas con las formas de pensar y de actuar, cuyos indicadores se muestran a continuación. Es preciso mencionar que estos elementos están orientados a transformar

⁶ Reunión Internacional de trabajo sobre Educación Ambiental en los Planes de Estudio Escolares, París, 1970; Taller Subregional de Educación Ambiental para la enseñanza Secundaria, Chosica, Perú, 1976; Conferencia Intergubernamental de EA de Tbilisi; Estrategia de la UNESCO y el PNUD, 1987.

positivamente la realidad de las personas y las impulsan a mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, también es posible encontrar en el proceso, elementos negativos, que obstaculizan este objetivo. Por tanto, se consideran aquellos elementos indispensables para formar actores sociales comprometidos con la vida, y también los que impiden el proceso. (Magaña, 2011). A continuación se describen sintéticamente las variables.

Conocimientos. Es un instrumento vital con el que un sujeto social-concreto se maneja para entrar en relación con el mundo exterior, con las otras personas y consigo mismo: constituye la intelección de las cosas, la asimilación o la aprehensión de lo real, es decir, el producto de la relación entre los objetos y el entendimiento humano (Castro, 2004:109).

Habilidades. Es un “...patrón de conducta que una persona ejecuta con determinada destreza, es decir, facilidad o desenvoltura para la realización de una acción específica. En relación con las aptitudes, disposición natural de un individuo para la efectivización de una cierta actividad. Con respecto a la adquisición de destrezas, incremento y perfeccionamiento de las acciones en función de la experiencia [...] La habilidad se adquiere a través de la comunicación y la interacción social, en especial, de la educación y la enseñanza, y constituye el resultado de una práctica concreta convenientemente reforzada” (Castro, 2004:218).

Actitudes. Una actitud, es una “...predisposición práctico-cognoscitiva socialmente condicionada, adquirida y desarrollada en el curso de la experiencia individual, más o menos permanente, específica y selectiva, y capaz de orientar y dirigir las actividades de una persona en un sentido privilegiado [...] La actitud se forma y organiza en función de la práctica social y sobre la base de una determinada concepción del mundo, teniendo una contextura cuyos componentes esenciales son: a) Cognitivos: conceptos, percepciones, creencias, procesos atencionales y de registro, almacenamiento de información, etcétera; b) Afectivos: sentimientos, emociones, motivos, vivencias, resonancias afectivas, etcétera; y c) Conductuales: actividades, hábitos, conductas, comportamientos. Posee además, características definidas que determinan sus funciones básicas: a) Facilitación de la asimilación, interpretación e integración de las informaciones sobre la realidad; b) Activación de los dispositivos motivacionales; c) Orientación del sentido y dirección de la conducta, facilitándola o inhibiéndola; y d) Generación de estructuras de estabilidad psíquica y conductual. Las actitudes constituyen la expresión de una determinada ideología, la cual representa a su vez una especie de puente que vincula la concepción del mundo con las conductas concretas” (Castro, 2004:15).

Según Muñoz-Pedrerros (2008:171), las actitudes son evaluaciones generales que las personas tienen sobre sí mismas, objetos o temas, que representan una organización duradera de creencias en torno a una situación concreta que predispone al individuo a responder de una determinada manera. El mismo autor, retoma que en sí mismas las actitudes no son observables de manera directa, sino que sólo pueden ser inferidas de acuerdo a ciertas respuestas.

Valores. Conjunto de principios y normas que guían el comportamiento de alguien o su manera de hacer algo, de acuerdo con lo que se considera bueno o deseable. Son el núcleo de referencias básico que orienta y determina la conducta y forma de vida global de un individuo. Es el resultado de la interacción del conjunto de actitudes que posee cada persona (Muñoz-Pedrerros, 2008:171).

Conductas. Es la “actividad integral mediante la cual un individuo interactúa de modo consciente con la realidad circundante y con las demás personas y en cuyo curso conoce y transforma los objetos para satisfacer sus necesidades y se modifica a sí mismo [...] La conducta concreta constituye una mediación entre el individuo y el mundo real y que, a su vez, está mediatizada en su ejecución por el control y la regulación que sobre ella ejercen el lenguaje y el pensamiento, quienes le confieren su carácter consciente y la dotan de la flexibilidad requerida por la activa adecuación a las cambiantes condiciones de la realidad objetiva” (Castro, 2004:107).

Para determinar los elementos mencionados y clasificarlos en las cinco variables, se hizo una serie de auto-preguntas para autoreconocer y autoleer capacidades e incapacidades con respecto a: saber, poder, sentir, ser, tener y hacer. En total se proponen 25 indicadores positivos, y 25 negativos, que sentarán las bases para que, eventualmente, se formen los actores sociales. Véase tabla 1.

Es preciso señalar, que tanto la EA como el DL son procesos sociales a largo plazo, en los cuales impera un objetivo común: mejorar las condiciones de vida de las personas y de sus territorios. La diferencia radica en que puede verse a la EA como un recurso para la formación de actores, con lo cual se le otorga viabilidad al DL. Así la EA constituye el medio y el DL el fin.

La educación en la perspectiva freiriana, se concibe como un proceso políticamente intencionado capaz de formar actores sociales que potencialicen sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y conductas, para poder transformar sus realidades sociales y a través de la toma de decisiones, mejorar sus condiciones de vida. Esta concepción coincide fuertemente con los fines del DL.

Tabla 1. Variables e indicadores para conformar actores sociales

VARIABLES E INDICADORES					
¿Qué sé?		¿Qué puedo?		¿Qué siento?	
Conocimientos		Habilidades		Actitudes	
<i>Positivo</i>	<i>Negativo</i>	<i>Positivo</i>	<i>Negativo</i>	<i>Positivo</i>	<i>Negativo</i>
Conocimiento	Desconocimiento	Facilidad	Dificultad	Simpatía	Antipatía
		Creatividad	Sin creatividad	Paciencia	Impaciencia
				Interés	Desinterés

Continúa

¿Qué soy/tengo?		¿Qué hago?	
Valores		Conductas	
<i>Positivo</i>	<i>Negativo</i>	<i>Positivo</i>	<i>Negativo</i>
Respeto	Irrespetuoso	Participación	No participación
Honestidad	Deshonestidad	Compromiso	No compromiso
Tolerancia	Intolerancia	Colaboración	No colaboración
Disciplina	Indisciplina	Propositivo	No propositivo
Sensibilidad	Insensibilidad	Asistencia	Inasistencia
Responsabilidad	Irresponsabilidad	Puntualidad	Impuntualidad
Autonomía	Sin autonomía	Organización	Desorganización
Identidad	Sin identidad	Compartir	No compartir
Iniciativa	Sin iniciativa	Gestión	No gestión
Disposición	Indisposición		

Fuente: Magaña, 2011.

Círculo de Cultura Ambiental: una propuesta metodológica para la formación ambiental de los actores locales

Una de las metodologías, que a través de tiempo y de su implementación, ha propiciado la formación de actores sociales, transformadores de su realidad, para el beneficio común, es la Investigación-Acción-Participación (IAP), la cual surge en la práctica educativa desarrollada por Paulo Freire, misma que se concreta en los Círculos de Cultura, que son espacios colectivos de construcción de conocimiento y de autoconformación como actores. A su vez, la construcción de la teoría del DL ha incluido metodologías participativas para la determinación de las problemáticas y soluciones locales, y con el fin de incorporar la perspectiva ambiental, se propone aquí el Círculo de Cultura Ambiental, como metodología, para su impulso.

Alcocer (1998) señala que en los procesos de IAP, en la práctica de Freire, se basan en la dialogicidad y dialéctica, que parten de la realidad concreta para aprender y reflexionar sobre ella. Donde educador y educando aprenden la vida cotidiana del pueblo, y toman conciencia de su condición y de la posibilidad de integrarse activamente a un proceso de cambio. Es así como los procesos de la IAP parten de lo cotidiano y de las necesidades sentidas de los grupos de población participantes, los cuales intervienen desde el inicio del proyecto, y a la vez son beneficiarios, con base en la producción de conocimientos que sobre su realidad generan; esta metodología es adecuada en los procesos de autoafirmación de los grupos y educación popular, orientada a la creación de un mayor poder, o control colectivo, sobre los recursos y el gobierno de los mismos.

La IAP es definida como:

... un enfoque mediante el que se pretende la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad, con objeto de promover la transformación social para beneficio de los participantes de la investigación a nivel de la comunidad [...] es una actividad educativa, de investigación y de acción social. (Alcocer, 1998:437)

Así, en la IAP no se investiga a alguien, se investiga con alguien; no hay objetos de estudio, se trata de que todos sean sujetos, parte activa, viva, consciente y reflexiva de un proceso de conocimiento intersubjetivo. Proceso histórico y de transformación política, económica, cultural y ambiental que constituye en sí, un ejercicio de educación transformadora donde, la colectividad, construye e intercambia saberes locales.

Lo que una comunidad obtiene al trabajar con la IAP, según Alcocer (1998) es mayor claridad y precisión en el conocimiento de sus problemas; menor margen de error al actuar para transformar su realidad; mayor eficacia al llevar a cabo estas acciones; aprendizaje de técnicas, estrategias, procesos de conocimiento científico; aprendizaje de una manera más objetiva y más democrática de percibir el mundo, el entorno, a los demás y a uno mismo.

Se considera por tanto que la IAP es un proceso educativo y de autoformación, en el que los participantes descubren su realidad y las características de sus problemas inmediatos, y proponen alternativas para solucionarlos. Las técnicas para llevarla a cabo son principalmente: los grupos focales, las historias de vida, los diarios de campo, observación participante, video grabaciones, entrevistas a profundidad, mapas, calendarios, socio-dramas y planes de acción, por mencionar algunas.

La IAP podría visualizarse como una metodología inherente al DL, ya que facilita las condiciones necesarias para mejorar la vida de las personas y su entorno inmediato. Su instrumental de estrategias, técnicas y aprendizajes colectivos, permiten leer y nombrar el mundo objetivamente, y debido a su carácter social-participativo, la transformación de la realidad por los actores sociales se vislumbra con más viabilidad y eficiencia.

Se trata de hacer investigación compartiendo con el pueblo, viviendo con el pueblo y convirtiéndose en pueblo, es el caso de los “Círculos de Cultura” que Freire utiliza como espacio de construcción de conocimientos y de liberación social para la lectura de la realidad y transformación de sus condiciones de vida.

Los Círculos de Cultura propuestos por Freire, pueden ser adoptados para fines de la formación de actores locales desde la EA para el DL, concebidos como un curso taller donde se abordan temas ambientales de interés comunitario, a partir de palabras generadoras, con el fin de colectivizar el conocimiento de los asistentes, propiciar un proceso de reflexión individual y grupal sobre el tema, y actuar en la mejora de las condiciones de vida de la comunidad con base en el reconocimiento, la lectura y el nombramiento de la realidad ambiental del pueblo mismo (Magaña 2011:73).

Este proceso de reflexión vislumbra la posibilidad de modificar valores, conductas, actitudes, habilidades y conocimientos que direccionen el ser y el hacer de las personas hacia una mejora de su realidad, transformándola.

Uno de los componentes esenciales de los Círculos de Cultura son las palabras generadoras que son aquellas que en el transcurso de la vida de las personas, se repiten más, debido a su importancia en los diferentes procesos comunitarios cotidianos, y en los problemas del contexto (como medio ambiente, economía, cultura, etc.), también por su riqueza sociológica, política y estructura fonética. Por tanto, dichas palabras son la base para generar el diálogo entre los participantes y la reflexión acerca de la realidad comunitaria local. Freire señala que: "...La temática implícita en cada palabra generadora debe proporcionar la posibilidad de un análisis que, partiendo de lo local, se vaya extendiendo a lo regional, a lo nacional, a lo continental y finalmente a lo universal." (Freire, 1997:154)

El camino para llevar a cabo los Círculos de Cultura Ambiental (CCA)

Se describen a continuación los pasos previstos para implementar los CCA en la perspectiva del desarrollo local.

1. Autorización por parte de las autoridades locales

Se recomienda pedir autorización a las autoridades locales (presidente municipal, jefe de tenencia y representante de los bienes comunales, etc.) para poder llevar a cabo el CCA *una vez que se tenga el proyecto terminado.*

2. Conocer la comunidad

Con el fin de tener un panorama general del sitio de estudio y un acercamiento a los problemas ambientales de la comunidad, se propone hacer visitas a la comunidad objetivo para obtener a través de la observación, levantamiento de información y entrevistas informales, algunos datos necesarios para poder implementar la IAP (desde características físicas y socio-demográficas, económicas, culturales y ambientales de la comunidad, hasta la identificación de informantes clave y la presentación del proyecto de investigación a las autoridades locales).

3. Diagnóstico de las problemáticas ambientales locales, y disposición de la comunidad para emprender estrategias de EA

Se hace un monitoreo de los conocimientos y prácticas que tiene cada uno de los tres tipos de actores locales (gobierno, empresa y sociedad civil) con respecto a la

problemática ambiental en la comunidad, así como su disposición para participar en las soluciones. El objetivo es obtener todos los elementos posibles que guíen posteriormente la temática del CCA, es decir, identificar las palabras generadoras que habrán de propiciar la reflexión. Para esto se deberán realizar entrevistas semiestructuradas a los tres tipos de actores de la comunidad objetivo, con la finalidad de conocer cuáles son los conocimientos que se tienen acerca de la problemática ambiental de la comunidad, cuáles son las prácticas relacionadas con la EA que han sido realizadas recientemente para hacer frente a los problemas mencionados; así como cuál es la disposición a participar en estrategias locales de EA.

Los actores sociales a ser entrevistados pueden ser seleccionados de acuerdo al papel que desempeñan en la comunidad, se puede a su vez tomar de manera representativa a una persona por cada sector de actividad. Se puntualiza que en las comunidades rurales y más aún en las comunidades indígenas, por su estructura interna, la clasificación de los tres tipos de actores representa sesgos en los resultados, puesto que un gobernante puede ser a la vez a la vez empresario, y cubrir labores del campo, por mencionar un ejemplo.

Es recomendable que la información proveniente de las entrevistas realizadas se sistematice, analice y priorice de tal manera que se obtengan elementos que faciliten la planeación del CCA, tales como: problemáticas ambientales, disposición de las personas para participar, dinámicas de la población, horarios factibles, limitantes para la realización del curso, entre otros.

4. Identificar el tema y las palabras generadoras

Una vez priorizada la problemática, ésta se convertirá en el tema generador que guiará el CCA, al mismo tiempo, las situaciones que más hayan repetido los entrevistados y que formen parte del tema priorizado, serán las palabras generadoras, con las que habrá que empezar la reflexión de cada sesión programada.

5. Elaborar el programa para el CCA de acuerdo a las necesidades de la población

Se deberá elaborar el programa para el curso-taller (previa investigación del tema a profundidad de acuerdo al contexto local), de acuerdo al número de palabras generadoras provenientes de las entrevistas a los actores clave. Se incluyen: objetivos, horarios, lugar, periodo, desarrollo de las sesiones, facilitadores, técnicas, etc.

Los días y horarios para la realización del CCA tendrán que ser definidos con base en la opinión que los actores sociales brindaron en las entrevistas. En cuanto a la palabra generadora que fungirá como tema central de todo el CCA, se derivará de la priorización de la problemática ambiental y las necesidades que los mismos actores consideren. Lo anterior con el objetivo de generar en los integrantes de la comunidad, un proceso de reflexión acerca del manejo de sus recursos naturales y la relación actual de estos con la población, para actuar en beneficio colectivo y mejorar en el corto mediano y largo plazo sus condiciones de vida.

6. Invitación a la comunidad a participar

Para conformar al grupo de personas que participará en los CCA, se tendrá que hacer uso de los medios de comunicación locales (bocinas comunitarias, volantes, trípticos, carteles, radio, televisión, invitación personal oral, etcétera. para invitar a las personas interesadas en participar; de preferencia de 12 años en adelante.⁷ Se deberá especificar el lugar, los días y el horario en que se llevará a cabo la inscripción para posterior comienzo del curso-taller con base en los resultados de las entrevistas a los actores.

7. Los facilitadores

Los facilitadores son las personas que ayudarán a coordinar el curso-taller, su función es dirigir y facilitar las actividades y las reflexiones resultantes del CCA. El número de facilitadores involucrados tendría que corresponder a las necesidades del curso, a su disposición y acercamiento con el tema a tratar, es decir son expertos en el tema o al menos están empapados de él para poder guiar la reflexión. A la par de tener una previa capacitación para trabajar bajo el esquema de Círculos de Cultura.

8. Estructuración del CCA

El CCA se puede estructurar en 4 momentos:

- Primer momento, se abordan aspectos relacionados con la socialización de conceptos básicos dependiendo del tema generador, así como conocimientos, creencias y prácticas en torno al recurso ambiental en cuestión, en el pasado.
- Segundo momento, se enfatiza la utilización, aprovechamiento y problemática del recurso objetivo en la actualidad y su relación con las actividades económicas, sociales y culturales.
- Tercer momento, se identifican a los actores involucrados en la problemática priorizada en la comunidad y fuera de ella.
- Cuarto momento, se presentan alternativas en torno a la problemática priorizada, de la comunidad para el beneficio colectivo a futuro.

9. Metodología por sesión

Para llevar a cabo el curso-taller de manera organizada, se propone seguir el método de Unidades de Aprendizaje, que tiene como principios básicos según Salgado (sin año): la creatividad, participación, generación de nuevo conocimiento, proceso lúdico y metodología dinámica y flexible. Los pasos designados son:

- a. Unidad introductoria. Esta unidad está contemplada para la integración y motivación del grupo. Se utilizan técnicas como: “la telaraña”, “la isla”, “el cantarito”, “el ciempiés ciego”, “lo que me gusta con mímica”, “la lancha se hunde”, “el avión”.⁸

⁷ Se propone que sea a partir de los 12 años, pues es a partir de esta edad que las personas comienzan en mayor medida a ser más conscientes de la realidad que viven y de las decisiones que toman.

⁸ Para una descripción a detalle de las técnicas, ver: Magaña, 2011.

- b. Rescate. Se recuperan los conocimientos, experiencias, vivencias, valores, etc. de los integrantes del CCA a través de técnicas como: “lluvia de ideas”, “trabajo y exposiciones por equipos”, “sketches”, “línea de la vida”, “dibujos colectivos”.
- c. Aportes. Se fortalece por parte de los facilitadores y especialistas las informaciones, contenidos o valores del tema en curso por medio de “exposiciones participativas” y “preguntas generadoras”.
- d. Aplicación. Se hacen ejercicios con el rescate de conocimientos y aportes; algunas técnicas utilizadas son “inventando una canción” “compartiendo saberes”.
- e. Síntesis. Se dan a conocer las ideas principales del tema en curso y sirve a los participantes para verificar lo que se queda en cada uno, después de trabajar el tema. La “lluvia de ideas”, los “resúmenes” en papel rotafolio y la captación de “ideas principales” son las principales técnicas para esta unidad.
- f. Evaluación. Se valoran las actividades y conocimientos del tema o sesión; así como el proceso mismo del taller. Se utilizan técnicas como: “preguntas generadoras”, “la afirmación”, “semáforo de caritas” “las mil caras”.

Cada unidad mencionada debe tener un objetivo específico, la técnica empleada para llegar a ese objetivo, el tiempo necesario para trabajarla, los materiales que se utilizarán y el facilitador responsable de realizarla.

A la par de cada sesión, al finalizar, se sugiere que se haga uso de los medios de comunicación locales, para transmitir a la comunidad, a través de alguno de los integrantes, las reflexiones a las que llegó el CCA en el día.

10. Evaluación del CCA

Freire (1997:131) señalaba que “...es necesario llevar a cabo de forma sistemática, seminarios de evaluación con los coordinadores, en los que se examine la práctica de todos, y en concreto, las dificultades que se han encontrado y la manera como se intenta responder a ellas”. Por esta razón, se diseñó un sistema de evaluación que comprende los instrumentos que en seguida se describen:

- a. Diagnóstico inicial (DI): Deberá aplicarse un DI a cada participante a modo de cuestionario, antes de la primera sesión, con el objetivo de identificar sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y conductas, y conocer de qué forma benefician o no a su comunidad; así como para obtener elementos para la planeación de las sesiones del CCA, y los temas que habrán de abordarse en un mayor número de sesiones, los recursos pedagógicos a utilizar, los obstáculos que pudieran limitar las actividades, y en su caso identificar la alternativa para estructurar actividades acordes a las necesidades y capacidades físicas de los participantes. Cada persona responderá individualmente las cuestiones que se le plantean, por lo que se les debe proporcionar el material necesario (hojas y lapicero). Aquellas personas que indiquen tener dificultades para leer y escribir, deberán ser apoyadas por los facilitadores.

- b. Autoevaluación: Los integrantes del CCA evaluarán su participación en cada sesión a través del cuestionario que se muestra en la Tabla 2. Cada elemento a autoevaluar corresponde a alguno de los indicadores para la conformación de actores sociales. Los asistentes deben marcar el espacio conforme ellos crean que fue su desempeño en la sesión. La escala de evaluación es desde “nada” hasta “mucho”. Para el análisis, se le asignó a la escala, los valores que aparecen en la Tabla 2.

Se tendrá que hacer un promedio de las autoevaluaciones que realizó cada persona, primero por sesión, y después del total de las sesiones a las que asistió; el resultado, es el valor que ellos mismos asignan a su participación en el CCA. Posteriormente se calcula el promedio de las autoevaluaciones de todos los participantes para obtener un valor que describa la participación del CCA como sujeto colectivo.

A su vez, los facilitadores llenan una bitácora, consistente en el reporte, por cada sesión, del desempeño de los asistentes, el desarrollo de la sesión, y una autoevaluación como facilitador.

Tabla 2. Cuestionario de Autoevaluación por sesión

Elemento	Valoración				
	Nada	Muy poco	Poco	Regular	Mucho
• Puse atención a todas las actividades					
• Tuve iniciativa para realizar las actividades					
• Pude realizar todas las actividades					
• Fui respetuoso con los compañeros					
• Fui tolerante en la sesión					
• Fui disciplinado					
• Sentí algo al realizar las actividades					
• Participé en todas las actividades					
• Colaboré con mis compañeros al realizar las actividades					
• Propuse cosas en las actividades					
• Compartí mis conocimientos con los compañeros del CCA					
• Fui puntual al llegar al CCA					

Fuente: Magaña, 2011.

- c. Evaluación de la sesión: Para mejorar el desarrollo de las sesiones, los integrantes del CCA evaluarán cada una de ellas al terminar las actividades programadas, a través de la técnica del “semáforo de caritas”; esto permitirá tomar las críticas de los integrantes como oportunidad de mejorar y enriquecer sesiones posteriores. Los elementos a evaluar serán: facilitadores, objetivo/tema, técnicas, material y tiempo. Cada integrante deberá colocar una carita en cada uno de los elementos, evaluándolo con los siguientes indicadores:
1. Carita verde. Los elementos de la sesión fueron del agrado del participante, se considera que fueron “buenos”.
 2. Carita amarilla. Los elementos de la sesión, aunque fueron del agrado del participante carecieron de alguna cosa, por tanto, se considera que la sesión estuvo en términos “regulares”.
 3. Carita roja. Los elementos de la sesión no fueron del agrado de los participantes, o no estuvieron de acuerdo en la forma de realizarlos, por lo que la sesión o algún elemento en particular se consideran “malos”.

Una vez colocadas todas las caritas los integrantes explicarán el porqué de su evaluación, razones que deberán ser tomadas en cuenta para la planeación de la sesión posterior.

- d. Diario de campo del CCA (seguimiento individual y colectivo): Los facilitadores registrarán las actividades realizadas y las reflexiones a las que el grupo llegue, también se le dará seguimiento personal al proceso de cada integrante en el taller a través de la observación. Se identificará en este proceso si los integrantes presentan en el desarrollo de la sesión y de su proceso de reflexión alguno de los 25 indicadores referentes a las variables que permiten la conformación de actores sociales. La tabla 3, puede ser un instrumento para sistematizar los indicadores observados en cada participante. Ahora bien, si se requiere ver el comportamiento por asistente gráficamente, se recomienda utilizar gráfica de barras.
- e. Evaluación colectiva. Cada integrante del CCA hará una evaluación final, personal y del taller, en términos generales y particulares en la última sesión.
- f. Diagnóstico final (DF): Se aplicará el mismo diagnóstico que al comenzar el taller, con el objetivo de identificar si a través de las reflexiones realizadas en el taller, se modificaron los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y conductas de cada integrante.

Tabla 3. Seguimiento por asistente

Asistente 1		
Nombre		
Sexo	Edad	Lugar de procedencia
Ocupación	Escolaridad	Núm. Asistencias
<i>Variables</i>	<i>Diagnóstico Inicial</i>	<i>Diagnóstico final</i>
Conocimientos	Positivos:	Positivos:
	Negativos:	Negativos:
Habilidades	Positivas:	Positivas:
	Negativas:	Negativas:
Actitudes	Positivas:	Positivas:
	Negativas:	Negativas:
Valores	Positivos:	Positivos:
	Negativos:	Negativos:
Conductas	Positivas:	Positivas:
	Negativas:	Negativas:

Fuente: Magaña, 2011.

11. Clausura y reconocimiento

Es recomendable realizar un evento de clausura del CCA donde se presente a la comunidad objetivo, las reflexiones a las que llegó el grupo, los saberes compartidos y algunos trabajos manuales hechos por los integrantes del CCA, producto de alguna sesión. La clausura fungirá como un espacio más amplio de EA en la comunidad; puesto que la invitación estará hecha para todo el pueblo asista, y tenga la oportunidad de enterarse de lo que se trabajó durante el tiempo que dure el CCA, y dejar al menos la inquietud para eventos posteriores de esta índole.

Se estimulará a las personas participantes con una constancia de participación en el Curso-Taller Círculo de Cultura Ambiental con el tema que así se determine en con los actores clave. De preferencia avalado por alguna institución de educación formal, por las autoridades locales o los mismos integrantes que legitimen los trabajos realizados.

UNA PRUEBA PILOTO DE LOS CCA EN SANTA MARÍA COMACHUÉN

En la comunidad indígena de Comachuén, municipio de Nahuatzen, Michoacán, se llevó a cabo el CCA, mismo que sirvió para obtener elementos que respaldaran el supuesto de que la Educación Ambiental es un instrumento para formar actores locales, capaces de emprender acciones que mejoren sus condiciones de vida y las de su entorno, a continuación se muestran los resultados de la aplicación de la metodología propuesta.

La academia pone y la comunidad dispone

Para la realización de este proyecto de investigación, se pusieron a disposición de las autoridades locales y de la población de la comunidad de Comachuén, los objetivos, así como el compromiso de entregar los resultados del trabajo a la comunidad una vez concluido, para los fines que a ella le fueran convenientes.

Tanto las autoridades como la comunidad aceptaron la realización del proyecto en Comachuén, por lo que pudo ser posible monitorear los conocimientos, prácticas y disposición de los informantes locales clave, a través de entrevistas semiestructuradas, mismos que eran necesarios para la obtención de elementos a ser utilizados para la conformación y realización de la estrategia de Educación Ambiental propuesta. Pudieron realizarse en la comunidad de Comachuén 23 entrevistas de 27 programadas. Estas se hicieron a autoridades locales, dueños de algunas pequeñas empresas y a la sociedad civil. Los resultados fueron los siguientes⁹:

La población entrevistada en los tres sectores, atendió de la mejor manera las cuestiones que se les hicieron, excepto parte de las autoridades locales, quienes no concedieron la entrevista solicitada. De las 23 personas entrevistadas, 20 (87%) hablaban P'urhépecha y Español, el resto únicamente Español; sin embargo, cabe señalar que estas últimas no pertenecen a la comunidad de Comachuén. Así mismo los tres sectores: gobierno, empresa y sociedad civil, concordaron que en la comunidad existen fuertes problemas con la tala clandestina del bosque, el deficiente abastecimiento de agua y la falta de empleo; a su vez percibieron la relación entre dichos problemas.

Al hacer la triangulación de la información entre los resultados de las entrevistas, la observación participante del entrevistador y los datos duros de algunas fuentes documentales¹⁰, se confirma que el problema más fuerte en la comunidad es precisamente el bosque, su mal manejo y clandestinaje.

⁹ Siguiendo la lógica de los actores sociales desde el DL, el análisis del trabajo de campo se realizó siempre en tres sectores: autoridades locales (gobierno), empresas locales y sociedad civil.

¹⁰ Comisión Nacional Forestal (CONAFOR), Comisión Nacional del Agua (CONAGUA).

En su totalidad, los tres actores sociales estuvieron de acuerdo en que la “educación” como herramienta social, puede ayudar a resolver la problemática forestal en la comunidad. Así mismo aceptaron de la mejor manera la posibilidad de realizar un CCA en Comachuén y de apoyar y participar en él. Pensaron que los asistentes en mayor medida podrían ser niños y adultos; a su vez, sugirieron en términos generales que las sesiones fueran realizadas los fines de semana y por las tardes, para dar oportunidad de que las personas se desocuparan de sus actividades cotidianas y pudieran asistir.

El desarrollo del CCA

Se definió el tema para el CCA con base en la priorización de la problemática ambiental que los 23 entrevistados mencionaron; en lo que coincidieron fue en que el problema ambiental que debía ser atendido con prontitud era el agotamiento del bosque; por lo tanto el tema generador del curso-taller fue “El bosque de Comachuén”. Se determinó también con base en elementos provenientes de las entrevistas, que habría que tomarse en cuenta varios subtemas en torno al bosque, los cuales funcionarían en el CCA como palabras generadoras de la discusión-reflexión a realizarse, estas palabras fueron: comunidad, bosque, creencias, saberes, agricultura, servicios, fiesta, tala, potrero, talamontes, basura, alternativa, artesanía y producto.

Con base en lo anterior se determinó el número de sesiones y horas requeridas para abordar la totalidad de palabras generadoras; por lo que se estableció que el número de sesiones serían 10 con una duración de 3 horas cada una; así mismo se informó que las sesiones se llevarían a cabo los días jueves y viernes de 17 a 20 horas¹¹.

Se hizo la invitación a participar en el CCA a la población de Comachuén a través de las bocinas comunitarias y se especificó el lugar, los días y el horario en que se llevaría a cabo la inscripción para posterior comienzo del curso-taller. Las personas fueron inscritas de dos maneras: aquellas que mostraron disposición en participar en el curso-taller al ser entrevistadas, y aquellas que atendieron el llamado de las bocinas comunitarias y que tenían a su vez, disposición en participar.

Del registro y asistencia de los participantes

Aún cuando hubo un registro de personas antes de iniciar el CCA, la estadística de la asistencia real al curso-taller varió en gran medida. El número total de asistentes

¹¹ En un inicio se realizó la sesión 1 un día viernes, y la gente atendió al llamado; sin embargo en la sesión 2 del sábado, la gente no asistió porque hubo una boda en la comunidad y las tradiciones impiden que falten al compromiso moral y social de participar en dicho evento. Por lo que se optó por cambiar las sesiones a los días jueves y viernes, ya que nos informaron que generalmente los sábados la comunidad aunque no laboraba, tenía actividades sociales de esta índole.

al CCA fueron 37, 17 personas más de las contempladas en un inicio, cabe señalar que de las 20 personas registradas, únicamente 12 (60%) asistieron al curso. Varias de las personas que se registraron llegaron por curiosidad y se enlistaron para no perder un lugar que podían o no cubrir después, hubo quienes solo preguntaron de qué se trataba el curso, prometieron regresar pero nunca llegaron.

De los asistentes al CCA, 25 (68%) fueron hombres y 12 (32%) fueron mujeres, se percibe aún un fuerte machismo en la comunidad, y el papel de las mujeres se limita a reproducir las condiciones laborales de los hombres y el cuidado y responsabilidad del crecimiento de los hijos; sin embargo en los últimos años las mujeres de Comachuén han comenzado a participar en actividades que se realizan dentro y/o fuera de la comunidad. Ejemplos de esto son el grupo de mujeres de la CENPA, de OPORTUNIDADES, los grupos de artesanas y mujeres que a nivel personal deciden participar en procesos como el CCA.

De los asistentes 21 (57%) tenían entre 1 y 30 años (se incorporaron al taller niños menores de 12 años que era la categoría de edad que se estableció en el registro); 13 (35%) asistentes tenían entre 31 y 60 años, y 3 (8%) de 61 años en adelante. Se observó el predominio de niños y jóvenes interesados en el curso, aunque no se descartó el interés de la gente adulta y anciana. Si se hace un análisis de acuerdo al total de la población por grupo de edad a 2005 según el II Censo de Población y Vivienda, el porcentaje de personas entre 0 y 14 años es de 38%, y de 15 años en adelante es de 62%. Lo anterior indica que proporcionalmente la participación de la población por grupos de edades es similar al total de la población por grupo de edad.

En cuanto a su origen 34 (92%) eran de Comachuén y los 3 restantes de Nahuatzen, 6 (16%) de los asistentes vivían en el Barrio de Abajo, 29 (78%) en el Barrio de Arriba y 2 (5%) eran de fuera de la comunidad (Nahuatzen). Se resalta que en el Barrio de Arriba se tienen más problemas con el abastecimiento de agua a los hogares, por lo que las familias tienen que pagar para que de comunidades como Arantepacua, Sevina, Pichátaro o Nahuatzen les vendan pipas o tambos de agua, sin embargo se destaca que las condiciones económicas y de infraestructura son mejores en términos generales; aunado a lo anterior, es en este barrio donde se concentran la mayoría de los dueños de los potreros de la comunidad¹². El barrio de abajo, por el contrario, acapara el agua del pueblo, de las llaves comunitarias o de la tarjea (pila), puesto que hay espacio hacia abajo, la comunidad sigue creciendo sin medida y con carencias de infraestructura y servicios.

Los idiomas que hablaban los asistentes en el CCA eran el P'urhépecha y el Español, 34 (92%) personas hablaban los dos idiomas, 1 estudiaba el P'urhé y 2 solo hablaban y entendían el Español. La escolaridad de los asistentes al CCA fue de la siguiente manera: 19 (51%) contaban con primaria terminada o aún en

¹² Observación participante y entrevista al médico de la comunidad en octubre de 2010.

curso, 5 (13%) con secundaria, 4 (11%) con preparatoria, 7 (19%) con licenciatura y 1 con maestría (Ver Figura 4.2). A diferencia de las personas registradas, los asistentes tienen menor escolaridad, ya que se concentran los integrantes del CCA en el nivel primaria.

Retomando la participación por barrios y la escolaridad de los asistentes, se concluye que las condiciones económicas y de preparación son determinantes en la disposición a participar de las personas en diferentes actividades, en este caso del curso-taller; puesto que los habitantes del Barrio de Arriba, aún cuando pueden cubrir con mayor facilidad sus necesidades, están preocupados por resolver los problemas que aquejen a su comunidad, y visualizan el beneficio a largo plazo que surja al intervenir en el presente; tienen conocimientos generales e información de la situación del pueblo; tienen más apertura a las críticas y habilidades para la reflexión colectiva.¹³

Las profesiones y oficios de los asistentes al CCA fueron más diversas que en el registro de participantes. Hubo 15 profesiones y oficios distintos; 19 (51%) de los participantes eran estudiantes y de los 18 (49%) restantes se dividió proporcionalmente en las otras 14 actividades. Se manifiesta la importancia de la participación de niños y jóvenes en edad escolar que estuvieron interesados en transformar su comunidad, para mejorar sus condiciones de vida. Cabe señalar que el que una persona ejerza su profesión o tenga un oficio definido, no lo exime de practicar otros oficios alternos, como forma de aportar el recurso económico necesario para reproducir la vida en sus hogares. Así, un músico también tiene un campo donde cultivar, maneja un taxi, puede hacer artesanía y además comercializarla.

Finalmente, los asistentes al CCA por tipo de actor social se distribuyó como a continuación se menciona: 3 autoridades locales (8%), 4 empresas locales (11%) y 30 personas de la sociedad civil (81%). Como se observa, al igual que en el registro de participantes, pero en mayor medida, los asistentes pertenecían a la sociedad civil, esto se explica a la vez por el alto porcentaje de estudiantes que asistieron al curso, y por la disponibilidad de tiempo que tiene la población que no tiene un negocio al que atender todo el día, o la obligación de velar por los intereses políticos de la comunidad o el municipio. Esto podría marcar y justificar el hecho de que las decisiones que tomen los gobiernos locales, obligatoriamente deben ser puestas a disposición de la sociedad civil, ya que es esta la directa y mayormente afectada o beneficiada de las políticas impuestas, es la que tiene una participación más fuerte en las actividades de la comunidad y es de la que se nutren las empresas locales y/o externas.

Resumiendo, el número total de sesiones en el CCA fueron 10. De las 37 personas participantes, la que más asistió fue en 8 ocasiones, y las que menos

¹³ *Ibidem.*

asistieron en su mayoría fueron a 1 sesión. El promedio de asistencias por persona al CCA fue de aproximadamente de 3. A pesar de que los asistentes manifestaban su interés en participar en el CCA, las asistencias no llegaron en promedio ni al 50% del total por persona. Lo anterior se puede explicar por la dinámica del pueblo; es decir, coincidió que en los días de algunas sesiones, había festejos por algún motivo en la comunidad (bodas, perdones¹⁴, preparativos para la fiesta del corpus, clausuras); y debido al fuerte enraizamiento de usos y costumbres, la gente tiene la obligación moral, espiritual y de reciprocidad de participar en dichos eventos¹⁵.

Otra de las razones de inasistencia, es que en algunas comunidades rurales como en el caso de la comunidad indígena de Comachuén, a diferencia de las urbanas, no hay horarios estrictamente definidos (excepto por los escolares y los horarios de las actividades en la iglesia), por lo que las actividades de las personas en un día, pueden terminar en diferente hora que al día siguiente, aún cuando se haga exactamente lo mismo. Así, algunos asistentes al CCA justificaban su falta diciendo que tenían trabajo por hacer (sobre todo los adultos).

Desarrollo de las sesiones

Cada sesión comenzó con la introducción de una palabra generadora referente al bosque, de la cual se desprendería la reflexión del día, misma que era abordada desde diferentes ejercicios y procedimientos, mismos que se señalan en la propuesta metodológica.

*Intercambio de saberes locales:*¹⁶

En cada sesión del CCA se practicó continuamente el intercambio de saberes inter-generacional, es decir, se mantuvo un diálogo de saberes entre niños, jóvenes, adultos y ancianos; ésta situación fortaleció y permitió construir nuevos conocimientos para aquellas personas que adolecían de alguna información acerca del bosque; la participación de los ancianos y los niños fue clave en estos encuentros, puesto que los saberes del bosque de antaño fueron transmitidos a los más pequeños, perpetuando al menos otras generaciones más, los conocimientos locales para las formas de vida de la comunidad.

Se fortaleció la red de conocimientos locales y se reflexionó colectivamente el

¹⁴ Un “perdón”, es una disculpa a la familia de la novia, y se acostumbra hacer cuando los hombres se “la roban”. Este evento, termina siendo una convivencia entre las familias de los novios, donde acuerdan la fecha de la boda y comienzan a organizar los preparativos para la fiesta del próximo matrimonio.

¹⁵ Participan ayudando en la preparación de alimentos, en la atención de los invitados (verifican que no falte alimento, bebida, música, etc.), participan con el hecho de asistir y llevar algo para el o los festejados (fruta, vino, cerveza, dinero, muebles, electrodomésticos, ropa, etc.)

¹⁶ Estos apartados son resultado del intercambio de saberes dentro del CCA, para la construcción colectiva de nuevos conocimientos locales.

tema del bosque y sus implicaciones económicas, socio-culturales y naturales para la comunidad de Comachuén.¹⁷ A su vez, se reflexionó en el CCA en términos económicos, llegando a la conclusión de que el bosque es considerado para Comachuén como un recurso indispensable para el sustento de las familias, puesto que gran parte de la población se emplea en su manejo. El manejo que se le da al bosque en la comunidad no es el adecuado, no cuentan con estatutos o normas que reglamenten su aprovechamiento; y al ser la tierra de propiedad comunal, se complica aún más, puesto que permean los conflictos agrarios entre las comunidades aledañas con la comunidad de Comachuén, cuestión que imposibilita la práctica de estrategias relacionadas con el manejo forestal. Por lo anterior el manejo que se le da al bosque es el de extracción para el autoconsumo y venta.

Seguimiento por asistente

Se describe en seguida, (ver Tabla 4), como ejemplo, el caso del seguimiento de un asistente al CCA, identificando los elementos potenciales para formar actores sociales a largo plazo. Se puntualiza que los indicadores que se observaron estuvieron en función del desempeño de los integrantes en el transcurso del CCA, dentro de él y con respecto al tema generador del curso que fue “el bosque”. Sólo se le hizo el seguimiento completo (Diagnóstico Inicial (DI) y Diagnóstico Final (DF) a las personas que cubrieron del 50% en adelante de asistencias, debido a que se complica en pocas sesiones encontrar modificaciones en las variables analizadas.

Tabla 4. Seguimiento por Asistente

Asistente 1		
Mujer, 49 años, residencia: Comachuén, ama de casa, escolaridad: primaria. Num. de asistencias: 8.		
<i>Variables</i>	<i>Diagnóstico Inicial</i>	<i>Diagnóstico final</i>
Conocimientos	Positivos: <i>Conocimiento</i> parcial de los conceptos de comunidad y bosque.	Positivos: <i>Incremento</i> del conocimiento acerca de la comunidad y su relación con el bosque.
	Negativos: <i>Desconocimiento</i> de la relación del bosque con la comunidad (económica, socio-cultural, ambiental, política)	Negativos: No identificados.

Continúa

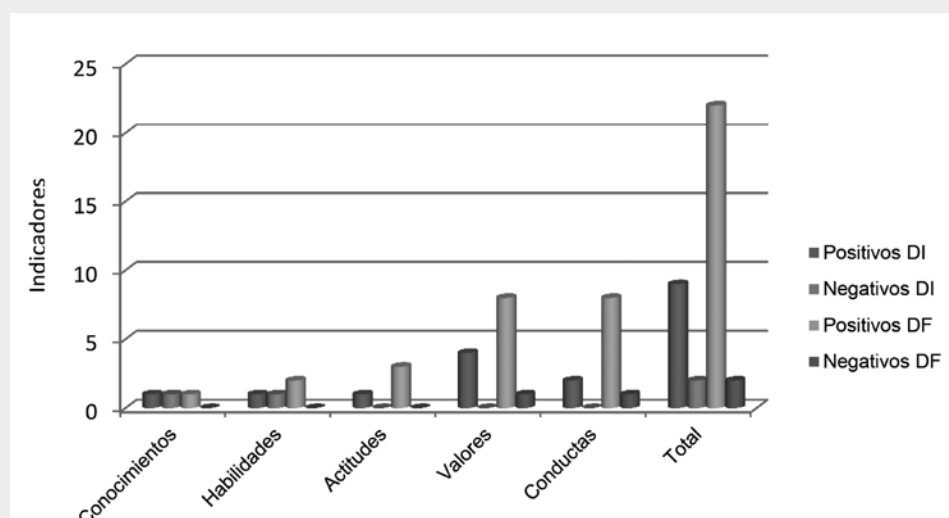
¹⁷ Para ver el desarrollo detallado del intercambio de saberes locales, ver el ANEXO 6.

Habilidades	Positivas: Tiene la <i>facilidad</i> para participar en las actividades, comprende de lo que se habla aunque hace preguntas para aclarar, puede escuchar sin distraerse, opina sin miedo y sin dificultades.	Positivas: Continuó con la <i>facilidad</i> para participar en las actividades, comprendió lo hablado con más rapidez, escucha sin distraerse, opina sin miedo y sin dificultades. Se percibió creatividad al desarrollar las actividades dentro del CCA particularmente la sesión artesanal y la clausura.
	Negativas: No se percibe <i>creatividad</i> en sus propuestas.	Negativas: No identificadas
Actitudes	Positivas: muestra <i>interés</i> en participar en el CCA y desarrollar las actividades; también en mejorar su comunidad.	Positivas: Durante todo el CCA mantuvo el <i>interés</i> por participar en el curso, desarrollar las actividades y mejorar su comunidad, fue <i>paciente</i> con sus compañeros; realizó las actividades con <i>agrado</i> , aceptó el curso y mostró solidaridad con los demás integrantes.
	Negativas: No identificadas.	Negativas: No identificadas.
Valores	Positivos: Se percibe <i>respeto</i> hacia los saberes de otras personas y <i>tolerancia</i> para sus comportamientos; le provoca <i>sentimientos</i> diferentes el trabajar con el tema del bosque y está <i>dispuesta</i> a participar de la forma que sea requerida.	Positivos: Siempre <i>respetó</i> los saberes de sus compañeros y aceptó la diversidad cultural; fue <i>honesta</i> dentro del CCA, <i>tolerante</i> , <i>responsable</i> , <i>autónoma</i> , se sintió <i>identificada</i> con el tema abordado; tuvo <i>iniciativa</i> para proponer alternativas para la resolución de conflictos y estuvo <i>dispuesta</i> a participar en el curso de todas las formas requeridas.
	Negativos: No identificados.	Negativos: Hubo <i>indisciplina</i> en la asistencia al curso, a pesar de esto, fue la que más sesiones asistió.
Conductas	Positivas: Aceptó <i>participar</i> en el CCA y se <i>comprometió</i> a <i>compartir</i> conocimientos para mejorar su comunidad.	Positivas: <i>Asistió</i> y <i>participó</i> en todas las actividades del CCA, se percibió su <i>obligación moral</i> de mejorar a su comunidad; en lo que fue necesario. Promovió la <i>organización</i> y <i>colaboración</i> en el grupo y en sus <i>propuestas</i> ; <i>Compartió</i> sus saberes con el grupo sin ningún problema. Es una de las personas gestoras en pueblo.
	Negativas: No identificadas.	Negativas: No fue muy <i>puntual</i> sin embargo era de las primeras que llegaba.

Fuente: Magaña, 2011.

La asistente 1 tenía en total 9 de 25 indicadores positivos en el DI y 2 de 25 negativos; al finalizar el curso eran 22 positivos y solo 2 negativo. Lo que significa que tuvo un incremento de 14 indicadores positivos y una disminución de 2 negativos una vez concluido el CCA. Es preciso señalar que solo a través del curso fue posible identificar conocimientos, habilidades, actitudes, valores y conductas que no se distinguen con una sola percepción, sino con el seguimiento de su forma de ser y actuar a lo largo de su participación en el CCA. Ver figura 1.

Figura 1. Diagnóstico Inicial y Diagnóstico Final de la Asistente 1



Fuente: Magaña, 2011.

Se pudo observar en cinco casos de personas que cubrieron más del 50% de asistencias, un gran salto de los indicadores positivos, ya que al iniciar el CCA se pudo percibir en estas personas menos de 10 de los indicadores positivos para formar actores sociales en la comunidad; y al finalizar el curso pudieron acumularse en estos integrantes más del 50% de los indicadores positivos propuestos. Cada integrante potenció y fortaleció los conocimientos, habilidades, actitudes, habilidades y conductas de acuerdo a sus ritmos y necesidades.

Se observó a la vez, que las personas que fueron más constantes en el CCA fueron los niños, lo que indica la necesidad de integrar en el SEN más espacios de construcción de saberes ambientales locales, sobre todo en las comunidades indígenas, donde aún impera y opera la relación ser humano-naturaleza. Aunado

a esto, se hace presente la necesidad de formular o diseñar junto con la comunidad, diferentes espacios de educación no formal donde todas las personas de edades y culturas diversas tengan acceso al proceso de enseñanza-aprendizaje, para fortalecer y perpetuar los saberes locales.

Seguimiento grupal

Aún cuando los integrantes del CCA no asistieron a todas las sesiones, desde el inicio del curso se pudieron identificar indicadores en el grupo, que son potencialmente útiles para formar actores sociales según la propuesta que se hace en esta investigación. Es por esta razón que en este análisis no se hace una comparación entre el DI y el DF de los elementos para conformar actores, se describen por el contrario, aquellos elementos que se percibieron a lo largo del curso y en el grupo como un sujeto colectivo.

1. *Conocimientos.* El grupo compartió los *saberes* forestales locales entre cada uno de los integrantes. Las personas que tienen mayor bagaje de *conocimientos* son las adultas, sobre todo los ancianos; sin embargo los jóvenes también poseen saberes importantes que fortalecieron la construcción colectiva del conocimiento. Los 14 niños asistentes, por el contrario, fungieron como receptores de la información que les fue compartida y en ocasiones aportaban al grupo sus experiencias de vida y sus puntos de vista. Los facilitadores aportaron a la construcción del conocimiento algunos datos científicos, experiencias y percepciones propias.

Si bien las personas individualmente no conocían algunos elementos abordados, al estar inmersos en el diálogo, pudieron aprender y enseñar a la vez todo aquello que desconocían y conocían en torno al bosque. Enriqueciendo de esta manera, intergeneracional y multidisciplinariamente los saberes locales.

2. *Habilidades.* El CCA trabajó con *facilidad*, no representó problema el hecho de que sus integrantes fueran de distintas edades y de diferente sexo, al contrario, esto permitió el apoyo de los más grandes a los más pequeños y muy pocas al contrario. Se facilitó el trabajo en equipo y el diálogo inter e intrageneracional. Se dificultó en algunas ocasiones el entendimiento entre facilitadores e integrantes del CCA, puesto que estos últimos hablaban en su idioma materno, lo que hace que nombren el mundo de diferente manera a los facilitadores que dominan el castellano. Sin embargo, en ocasiones los integrantes se olvidaban que los facilitadores no hablaban su lengua e inconscientemente se adueñaban del espacio y hacían sus intervenciones en P'urhépecha, con toda la libertad y naturalidad que les merecía.

Aún cuando individualmente a algunas personas, sobre todo a los niños se les dificultaba emitir su opinión o hablar en público, en el transcurso del CCA se notó el proceso de desinhibición y pérdida del miedo. Lo anterior representó en

términos del planteamiento de Freire, un avance muy importante en el hecho de “poder nombrar al mundo”, incluso se podría decir “poder compartir el mundo”; puesto que no solamente se atrevieron a hablar, decir lo que opinaban y sugerir alternativas, sino que 4 de los integrantes fueron capaces incluso de emitir a través de las bocinas comunitarias y en su idioma, esas reflexiones a las que el grupo llegó, compartiendo de esta manera la manera de nombrar y vivir el mundo.

La mayor parte de los integrantes del CCA mostró a lo largo del curso la capacidad para desarrollar las actividades de manera novedosa; imaginaron escenarios diversos para abordar los temas vistos en el curso, es decir, mostraron a lo largo del curso, creatividad para desarrollar las actividades que se solicitaban en las sesiones; así mismo, fueron muy *creativos* para la elaboración de productos con residuos de los talleres forestales; así como para el diseño de estrategias para colocarlos en el mercado y beneficiar en distintos aspectos a su comunidad.

3. *Actitudes*: A pesar de que algunos de los integrantes mostraron en ocasiones cierto temor o inhibición para realizar algunas actividades, siempre aceptaron el hecho de ser parte del grupo y por lo tanto, hacer un esfuerzo por participar en todo. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, el temor se fue acabando conforme avanzaban las sesiones, por lo que en las últimas, los participantes aceptaban todas las actividades sea cuales fueren, y manifestaban el agrado por realizarlas.

El grupo en su totalidad, tuvo la paciencia para esperar y aceptar las participaciones de cada uno de sus integrantes que así lo decidiera. Las personas tuvieron la curiosidad de participar en el CCA, curiosidad que fue convirtiéndose en una necesidad para su comunidad y en demandas de cursos de ésta índole para el futuro.

4. *Valores*: En el curso se pugró por el respeto a las ideas y a los saberes locales, así mismo se respetó la participación de cada integrante cuando tenía la oportunidad de hacerlo; se escucharon con atención las formas de vida y se respetó y toleró la manera de vivirlas. Los participantes parecían honestos al hablar y comportarse de cierta forma al transmitir sus saberes al CCA, y dejaban ver en ellos la preocupación, el gusto o el orgullo de pertenecer al bosque, conocerlo y reconocerlo; es decir, se mostraron sensibles ante el tema generador.

En cuestión de la autonomía, ciertos participantes tenían dificultades para asistir al CCA, puesto que tenían obligaciones laborales que les impedían su participación. Dependían de si sus respectivos trabajos o labores del hogar finalizaban para poder ocuparse en otras actividades. A su vez, aún se ve marcada la dependencia de la mujer hacia el hombre para tomar decisiones; pero a pesar de eso, las pocas mujeres que participaron en el CCA, así como los hombres, mostraron en el transcurso del mismo, empoderamiento de su persona para realizar las actividades requeridas;

de su tiempo, para asistir al CCA; de sus conocimientos, para construir nuevos saberes, y de su disposición para tomar decisiones. Solo los más pequeños se mantuvieron al margen de este indicador, pues su edad no les permite en cierta forma ser autónomos.

Los integrantes del CCA se reconocieron como parte de la comunidad y del bosque; se identificaron con la forma de vida y las necesidades que Comachuén tiene; lograron percibir suyos los problemas forestales comunitarios y tuvieron la iniciativa para proponer alternativas de solución que fueran incluyentes, participativas y con un amplio sentido de cooperación y colectividad. Hasta los más pequeños comenzaron a construir su identidad.

5. *Conductas*: La participación de las personas en el CCA fue desde el inicio buena, los que decidieron entrar al curso fue con plena libertad y convicción, no se les obligó, ni se les ofreció nada a cambio que no fueran saberes locales. Una vez dentro del grupo, los integrantes se mostraron comprometidos con su comunidad, colaboraron en lo que fue necesario, propusieron acciones para hacer frente a las problemáticas forestales y trabajaron organizadamente.

Siempre hubo asistencia al CCA, excepto por 3 días que se tuvieron que suspender las sesiones por los usos y costumbres de la comunidad, ya que hubo fiestas y parte de sus valores enraizados, son la participación y reciprocidad que tienen al apoyar a los encargados de ofrecer dichas festividades. De ahí en adelante, el CCA se llevó a cabo con un mínimo de 8 participantes en la sesión a la que menos personas asistieron. La asistencia no fue continua individualmente, pero siempre hubo personas que sostuvieran el grupo y sus objetivos. Aún cuando algunas de las personas sentían la obligación de asistir al CCA, sus realidades se los impedían; así que la disciplina en el grupo, en cuanto a la constancia en el CCA fue muy variable.

Por otro lado, la puntualidad no fue un indicador que favoreciera, pues en la comunidad están acostumbrados a convocar a determinada hora y comenzar los trabajos tiempo después del acordado. Así sucedió en el CCA, a pesar de que la hora de inicio estaba programada a las 5, en ocasiones se comenzó la sesión casi una hora más tarde. Sin embargo, con el transcurso de los días y una vez comenzado el curso, las personas se fueron adaptando poco a poco a los horarios establecidos. No se inició nunca puntualmente y tampoco se terminaron las sesiones a la hora acordada, pero si disminuyó el retraso con el que se iniciaban las actividades del día. Así, en las últimas sesiones se iniciaba con un retraso máximo de 20 minutos.

El CCA tuvo la capacidad para buscar, encontrar y facilitar los recursos que conllevaron a la realización de las actividades requeridas, por lo que se hizo notar la gestión que las personas pueden hacer para conseguir el beneficio colectivo.

Evaluación

1. Diagnóstico Inicial y Diagnóstico Final: No pudo aplicarse a todos los integrantes del CCA, puesto que las personas que fueron inscritas no asistieron en su totalidad al curso, y algunas de ellas se llevaron el diagnóstico a su casa para responderlo allá, pero no lo regresaron. A las personas que entraron en las sesiones posteriores no fue posible aplicar el instrumento puesto que al haber empezado el curso, no tendría caso identificar variables en el diagnóstico, puesto que no se le daría seguimiento personal por no cumplir con más del 50% de asistencias; sin embargo se identificaron algunos elementos tendientes a conformar actores sociales en cada integrante.

2. Autoevaluación: Los integrantes del CCA estuvieron evaluando su desempeño en cada sesión a través de un cuestionario, el cual tenía como objetivo analizar cómo se reconocían las personas dentro de un grupo de trabajo, para que fueran conscientes de la forma de actuar y comportarse no solo en el grupo, sino en su vida cotidiana. La escala de evaluación era de “nada a mucho”. La información de la estadística del total de las autoevaluaciones de las sesiones dice que los integrantes se reconocen en su forma de ser, actuar, compartir y participar en el CCA como “regulares”, ya que el promedio de las autoevaluaciones fue de 3.3, valor que corresponde a la categoría de “regular”.

Al obtener el resultado anterior, se observa que las personas fueron honestas en cierto sentido, para reconocer su desempeño en el curso; así mismo se reconocen capaces de esforzarse más y desarrollar sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y conductas para mejorar las condiciones de vida de su comunidad.

3. Evaluación de la sesión: en términos de operatividad, el CCA como sujeto colectivo, realizó evaluaciones hacia el desempeño de los facilitadores, el tema visto, material utilizado, las técnicas empleadas y el tiempo en desarrollar la sesión. Sacando los promedios con los colores de las caritas que cada integrante colocó para evaluar la sesión, el grupo consideró que las sesiones fueron “buenas”; les gustó el tema, el desempeño de los facilitadores y el material con el que trabajaron. En donde tuvieron algunos “rojos o amarillos” fue en el tiempo, ya que argumentaban que faltaba alargar las sesiones para sacarle más provecho al CCA; así mismo en las técnicas utilizadas consideraron en algunas ocasiones que deberían ser más apropiadas para niños muy pequeños puesto que estaban diseñadas para personas de 12 años en adelante.

Clausura

Al finalizar el curso-taller, los integrantes junto con los facilitadores se organizaron para realizar un evento de clausura. Fueron invitados personalmente cada uno de los participantes del CCA, sus familias, así como la comunidad en general a través de las bocinas comunitarias.

EL evento de clausura fungió a la vez como un espacio de EA comunitaria, pues se compartió el material y algunas de las reflexiones que se lograron a lo largo del curso. Dicho evento se llevó a cabo en las instalaciones de la escuela primaria “Miguel Alemán”, donde se acondicionó el espacio con la ayuda de los participantes y otros voluntarios. El programa de la clausura contempló lo siguiente: un video de concienciación, ofrecimiento del programa, entrega de reconocimientos a los participantes (este particular hecho fue muy emotivo, puesto que no hubo un presídium que encabezara o representara a la autoridad, sino se mantuvo la igualdad entre actores y por tanto nos reconocimos unos a otros entre participantes y facilitadores entregando el presente los unos a los otros. Por lo que todos tuvieron la oportunidad de hablar, de participar, de hacerse presentes e importantes), intervención musical, un espacio de juegos, una exposición de materiales elaborados en el curso, una exposición artesanal, una exposición de material bibliográfico y una muestra gastronómica, todo lo anterior relacionado con el tema del bosque.

Impacto del Círculo de Cultura Ambiental en la vida de los participantes

La experiencia del CCA en la comunidad de Comachuén no pudo evidenciar algún cambio significativo en la vida de las personas que participaron en él, puesto que el periodo de observación y actividad fue relativamente corto. Sin embargo, se percibió una reflexión importante en torno al uso y aprovechamiento del bosque, haciéndose presente con algunos hechos, la conciencia que se generó de dicha reflexión; así mismo, se observó interés en proponer alternativas para su manejo adecuado.

El rescate de la relación entre el uso del bosque y la cultura de la comunidad, permitió fortalecer los vínculos de algunos participantes con su medio natural; se percibió el interés por compartir al menos con sus familiares los saberes adquiridos en el CCA. Así, los conocimientos construidos dentro del círculo se extendieron a aproximadamente 100 personas; es decir, varios integrantes del círculo aseguraron haber transmitido la reflexión del día a algunos familiares. A la vez el uso de las bocinas comunitarias permitió hacer extensiva a toda la comunidad (cerca de 5000 personas) las reflexiones y actividades que se realizaron por lo menos en 5 sesiones.

El CCA se dio cuenta que el elaborar algunos productos artesanales con los residuos de los aserraderos o carpinterías representa un ingreso económico extra para la ayuda en el gasto familiar; ya que de la artesanía que elaboraron en los talleres prácticos, obtuvieron una cantidad simbólica de dinero al vender sus productos en la clausura del CCA.

Conclusiones

Es posible, por sobre la inconclusa teoría del DL, encontrar fuertes lazos con la EA, ya que el primero se apoya en los actores locales y la EA se orienta a formarlos con capacidades para transformar sus realidades y mejorar las condiciones de vida comunitarias locales.

La EA constituye un aporte teórico a la teoría del DL, ya que contribuye a su viabilidad, en la medida que apoya la formación de actores sociales comprometidos con la vida, y con conocimientos, habilidades, actitudes, valores y conductas, para llevarlo a cabo, lo que sin duda, fortalece la perspectiva del DL. Ya que en la medida que los actores locales dispongan de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y conductas tendientes al bienestar colectivo, serán promotores eficaces del desarrollo en su localidad.

En tanto que los CCA, como propuesta metodológica, muestra que son un recurso con un alto potencial para la formación ambiental de actores sociales. La realización de un CCA piloto en una comunidad indígena permitió constatar la posibilidad de cumplir con tales objetivos, además de que se obtuvo un diagnóstico de los conocimientos de sus habitantes sobre el recurso natural más importante para ellos como lo es el bosque.¹⁸

La experiencia de intercambio de saberes en el CCA en la comunidad indígena de Comachuén demuestra que un proceso educativo colectivo, permite valorar los conocimientos y la importancia de los recursos naturales para el desarrollo local comunitario, a partir de acordar las bases técnicas para llevar a cabo un proyecto sustentable de uso y conservación del bosque, que además incluya los elementos que la propia comunidad considera necesarios para fortalecer su cultura y forma de vida.

El CCA de carácter intergeneracional e intrageneracional, así como interdisciplinario, permite el intercambio de saberes entre personas de todas las edades y ocupaciones, y la construcción de conocimiento colectivo, tal y como lo muestra la experiencia del CCA en Comachuén, el cual fue un espacio de construcción de nuevos conocimientos locales, reciprocidad, juego, desahogo, refugio, distracción, cohesión social, reconocimiento colectivo, autonomía, iniciativa, respeto, tolerancia, interés y disposición. Así como también de vínculo con la naturaleza y toma consciencia de la realidad endógena y exógena de la comunidad, fue además, un espacio de libertad y de nombramiento del mundo desde lo más alto de la región P'urhé, donde se gestó la inquietud de conformar actores sociales que contribuyan a cambiar el rumbo del planeta.

En la metodología del CCA, se proponen 25 indicadores positivos y 25 negativos, para formar, reformar y/o transformar actores sociales, los cuales fueron el resultado de

¹⁸ Para una descripción detallada de la experiencia, véase: Magaña (2011).

una revisión bibliográfica y su clasificación en 5 variables. Los indicadores representan una dificultad en sí mismos para su medición al ser eminentemente cualitativos, por lo que evaluarlos no es una tarea fácil, ya que sólo se recurre a la observación, y esto puede dejar muchos elementos fuera del análisis, aún cuando se apoye en recursos tales como grabaciones, fotografías y diarios de campo.

Es preciso señalar que una limitante para la implementación de CCAs es el costo, pues aunque la reflexión puede darse sólo con la palabra, el material didáctico, papelería y medios de almacenamiento de información (fotografía, videgrabadora, diarios, etc.), tienen un precio alto. Por lo que se recomienda buscar financiamiento de organizaciones civiles, autoridades municipales, estatales, federales, e incluso internacionales.

Bibliografía

- Alcocer, M., (1998), "Investigación Acción Participativa", en: Galindo Cáceres, Jesús (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson, México, Addison Wesley Longman, pp. 433-461.
- Alburquerque, F., (2004), *Desarrollo económico local y descentralización en América Latina*, Revista de la CEPAL, pp. 157-171.
- Arocena, J., (2002), *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*, Segunda Edición, Uruguay, Taurus, Universidad Católica.
- Boisier, S., (1997), *El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial*. Santiago de Chile, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES).
- Boisier, S., (2001), "Desarrollo Local: ¿De qué estamos hablando?", en: Antonio Vázquez Barquero y Oscar Madoery (comps.), *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*, España, Homo Sapiens.
- Boisier, S., (2005), "Post-Scriptum sobre Desarrollo Regional: Modelos Reales y Modelos Mentales", en: *Desarrollo Local, textos cardinales*, Solari, V. A. y Martínez, A. J. (comps.), México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pp. 11-32.
- Brundtland G. H., (1987), *Our Common Future: The World Commission on Environment and Development*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23543&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Consultada en enero de 2009.
- Castillo, A. A., (2007), "¿Educación ambiental sin ecología?", en: González Gaudiano, Edgar (coord.), *La Educación frente al desafío ambiental global, una visión*

- latinoamericana*, México Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Plaza y Valdés, pp. 43-56.
- Castillo, A. A. y E. González-Gaudiano, (2010), “La educación ambiental para el manejo de ecosistemas: el papel de la investigación científica en la construcción de una nueva vertiente educativa”, en: Castillo, A y E. González Gaudiano, *La educación ambiental y el manejo de ecosistemas*, México, SEMARNAT-IBECC, pp. 9-33
- Castro, K. L., (2000), *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Perú, El Educador, UNE Nacional y Vanguardia del Magisterio, pp. 153-159.
- Cárdenas, M. E., (2008), “Construir el capital social que consolide el desarrollo local: uno de los principales retos de la educación”, en: Chauca, P. M. (coord.) *Desarrollo Local en Michoacán. Propuestas teóricas, estrategias y experiencias.*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Coordinación de la Investigación Científica, pp. 159-194.
- Chauca, M. P. M., (2008), “Desarrollo regional y desarrollo local: las ideas rectoras en el debate.”, en: Chauca, P. M. (coord.), *Desarrollo Local en Michoacán. Propuestas teóricas, estrategias y experiencias*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Coordinación de la Investigación Científica, pp. 23-48.
- Elías, E. B., (1979), *Ciencia de la Educación*, México, Editorial Patria (Undécima edición).
- Franza, J., y B. Goldstein, (1996), *Educación ambiental para el desarrollo sustentable*, Buenos Aires, Ediciones Jurídicas.
- Freire, P., (2007), *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI Editores.
- Freire, P., (2008), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.
- Freire, P., (2004), *Cartas a Guinea Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México, Siglo XXI Editores.
- Gerald, M. M. y E. Stiglitz, J., (2002), *Fronteras de la Economía del Desarrollo*, Colombia, Banco Mundial y Alfahomega.
- Larroyo, F., (1981), *Historia General de la Pedagogía*, México, Editorial Porrúa.
- López P., R., (2013), “Filosofía social en Habermas y Freire. Elementos para repensar el espacio público desde América Latina.” *Tesis doctoral*, México, Instituto de investigaciones Filosóficas / Facultad de Filosofía, UMSNH.
- Lozano, U. K. M., (2007), “El desarrollo local como método de análisis: los claroscuros de su complejidad”, en: Rosales, R. (comp.), *Desarrollo Local: teoría y prácticas socioterritoriales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Editorial Porrúa.
- Magaña, M. D. A., (2011), “Elementos para la conformación de actores sociales para el desarrollo local desde la educación ambiental.” *Tesis de Maestría*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

- Magaña, M. D. A. y R. López P., (2013), “*Desarrollo Local y Educación Ambiental. La formación de actores sociales en un contexto indígena.*”, en: Guerrero G.R. H. y Rosalía López, P. (coords.), *Sustentabilidad en el marco del Desarrollo Local*. México, División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Economía, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades - Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 235-266.
- Moncayo, J. E., (2002), *Nuevos enfoques teóricos, evolución de las políticas regionales e impacto territorial de la globalización*, Santiago de Chile, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES), Serie Gestión Pública No. 27, Diciembre.
- Moreno, J. M. et al., (1980), “Historia de la educación”, 4ª edición corregida, Madrid, Biblioteca de Innovación Educativa, pp. 461-529.
- Morin, E., (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO).
- Muñoz-Pedrerros, A., (2008), “Conocimiento y actitud en la educación ambiental del sur de Chile.”, en: González Gaudiano, E. (coord.) *La Educación frente al desafío ambiental global, una visión latinoamericana*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Plaza y Valdés, pp. 169-183.
- Novo, M., (1998), *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*, España, UNESCO / Universitat.
- Orr, D., (2006), “¿Para qué sirve la educación? Seis mitos sobre los fundamentos de la educación moderna y seis nuevos principios para reemplazarlos”, en: Sánchez, H. M. y López, F. M. (comps), *Educación ¿para qué?*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), pp. 13-25.
- Rofman, A., (2007), “La noción de sociedad civil en los discursos sobre articulación multiactoral: ¿De qué se está hablando?”, en: Andres Solari V. y A. Cruz S. (coords.), *Sociedad civil y desarrollo local*, México, International Society for Third-Sector Research, Editorial Porrúa, Instituto de Comunicación y Desarrollo, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pp. 395-411.
- Salgado, M. J. A., (2009), “Actores sociales, territorialidades y medio ambiente. El acceso y uso de los recursos naturales en la configuración territorial y del medio ambiente en la región del volcán El Jorullo, Michoacán.”, *Tesis de maestría*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Sauvé, L., (2007), “La ‘pedagodiversidad’ de la educación ambiental”, en: González Gaudiano, E. (coord.), *La Educación frente al desafío ambiental global, una visión latinoamericana*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Plaza y Valdés, pp. 29-41.

- Sforzi, F., (2007), “Del distrito industrial al desarrollo local.”, en: Rosales, R. (coord.), *Desarrollo Local: teoría y prácticas socioterritoriales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Porrúa, pp. 27-49.
- Sunkel, O. y P. Paz, (1981), *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México, Siglo XXI Editores.
- Toledo, M. V. M., (1996), Principios etnoecológicos para el desarrollo sustentable de comunidades campesinas e indígenas, *Temas Clave, CLAES*. Vol. 4. pp. 1-4.
- Zermeño, L. F., (2004), *Lecciones de Desarrollo Económico*, México, Plaza y Valdés.