

La comunidad como ente formativo más allá de los espacios escolares tradicionales en localidades indígenas

Yuri Ángeles Mercado

Consejera de Yo'on Ixim ONG. Puebla

Resumen

Los espacios escolares tradicionales han desempeñado históricamente un papel clave en el desarraigo hacia el territorio, particularmente en las poblaciones indígenas, debido a la escasa contextualización de los programas de estudio, exclusión de la comunidad como ente de socialización de conocimientos y homogeneización de parámetros de vida, incidiendo con ello en la devastación ambiental y cultural global. Este texto ofrece una breve reflexión genérica de prácticas locales que han permitido la conservación del patrimonio biocultural que aun resguardan las comunidades indígenas y que pueden representar una ventana de oportunidad para que las y los jóvenes, no se desvinculen de sus territorios e incluyan en sus imaginarios de futuro, rutas de bienestar que prioricen la justicia ambiental y social para cada persona en el mundo como integrantes de una misma comunidad planetaria.

Palabras clave

Territorio, educación, comunidad, pueblos indígenas, imaginarios de futuro, ecociudadanía, patrimonio biocultural.

Abstract

Traditional schools have an historically key role in the process of uprooting people of yours lands, especially in the indigenous nations. This happens because the school lessons don't relate to the community's way of life, don't include the community in sharing knowledge, and try to make everyone at

the same live parameters. This pedagogical practice results on cultural and ecological devastation. This text talk about in generic reflection how some local practices that have allowed the conservancy of biocultural legacy cared for indigenous nations, and which they can represent an opportunity so that the young people don't be uprooting of your communities and that include in yours future facing and projects of life, ways of well-being that prioritize the eco and social justice for each person in the world as members of the same planetary community no matter where they live.

Keywords

Territory, education, community, indigenous people, future facing, Eco citizenship, biocultural legacy.

*Comunalizar la educación para el bien
común decidido comunalmente.*

Jaime Martínez Luna¹

Introducción

Los espacios escolares tradicionales han desempeñado históricamente un papel clave en el arraigo y desarraigo de las personas hacia sus territorios, principalmente en poblaciones rurales e indígenas. Debido en gran medida a la confianza "extrema" que las generaciones de adultas y adultos le han conferido en la formación no solo académica de las infancias y juventudes a pesar de la escasa contextualización regional-territorial que los programas de estudio han tenido, lo cual, ha permeado en la construcción de sus imaginarios de futuro, en los cuales con frecuencia, es el enfoque desarrollista el que se privilegia como visión de progreso obviando como sinónimo de bienestar la homogeneización de parámetros de vida.

Las instituciones y actores que guían los procesos educativos deben, más allá de generar la reflexión por una parte y el sentir por otra, contribuir a la conformación de nuevas generaciones de seres SentiPensantes y SentiActuantes que, en el transcurso de sus trayectorias académicas, no se disocien del sentido comunitario de las relaciones entre vecinas y vecinos que no coarte "... las estrategias sociales de defensa del territorio, la afirmación cultural y el

fortalecimiento de las capacidades de gestión local de las familias implicadas en los procesos”.²

Esto, ya que es a través de ellas se fortalece o desdibuja el arraigo al territorio como la dimensión fundamental de co-construcción y conservación del patrimonio biocultural, entendido como los recursos naturales bióticos intervenidos en distintos gradientes de intensidad por el manejo diferenciado y uso según los propios patrones culturales³ permitiendo o interrumpiendo la sobrevivencia de modos de vida más tendientes a la justicia social, ambiental, cultural, de género entre otras.

Desarrollo

La educación tradicional que durante siglos se hizo extensiva a casi todos los territorios, aquella educación occidentalizada donde un sabio o grupo de sabios (maestras y maestros), son considerados personas superiores por la propia preparación específica recibida, depositan en otros, todos los conocimientos necesarios para la vida de manera hegemónica invisibilizando la información y formación previa que poseen y que les permite afrontar sus necesidades cotidianas y reproducir sus formas de vida, lo cual ha incidido en desarraigo, altas tasas migratorias campo-ciudad y pérdidas ambientales y culturales, entre otras condiciones en detrimento de los territorios indígenas.

La escuela pública que fue reivindicada como el medio por excelencia para abatir la “ignorancia”, funciona de manera regular en los medios urbanos, pero cuando es llevada a las comunidades indígenas se convierte en el principal enemigo de la comunidad. Al entender la escuela sólo como una institución occidental, y por tanto “superior”, se excluye a la comunidad de la que los niños forman parte y de toda injerencia en su educación formal. La consecuencia es doble: un gran desperdicio de conocimientos valiosos para el futuro real de los alumnos, y un divorcio creciente entre la escuela y su entorno social”.⁴

En la práctica cotidiana de este proceso educativo, se invisibilizan y con frecuencia invalidan y por tanto desdibujan los conocimientos tradicionales locales. Con ello se degrada la conexión entusiasta y legítima de niñas, niños y adolescentes que les liga a los territorios, mermando el deseo de pertenencia,

-
2. Bruno Baronnet, “Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México,” *Convergencia, revista de ciencias sociales* 22, núm. 67 (2015): 86.
 3. Eckart Boege, *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrodiversidad en los territorios indígenas* (México: INAH, 2008), 13.
 4. Miguel Ángel Elorza Morales, *Educación libertaria y Comunalidad* (Oaxaca, México: Colegio de investigadores en educación de Oaxaca, S. C., 2014), 57.

amor y protección hacia los elementos de su entorno, mal llamados por el sistema hegemónico, como “recursos naturales” y que a partir de la revolución industrial se les ha visto como meros “ingredientes” de las múltiples recetas de desarrollo orientadas a la acumulación de capitales y la creación de “necesidades” superfluas no ligadas al bien común y menos aún al bienestar ambiental, mismo que brinda per se, las condiciones para la calidad de vida real de la humanidad (entendida en cuanto a los servicios ambientales irremplazables de la naturaleza como agua, aire limpio y alimentos).

Al desligar a las personas del valor intrínseco del territorio y orillarlos a creer en únicamente el valor de cambio de este, el exterminio avanza en sus diversas formas como: minería, turismo excluyente, extractivismo cultural, explotación energética, industria extensiva y agresivo avance de la mancha urbana sobre las zonas naturales, mermando las posibilidades de resiliencia y homeostasis de la Tierra, pero también la de la humanidad misma al disminuir la disponibilidad de elementos básicos para la vida y la consecuente lucha entre naciones por disponer de ellos.

Esto se debe en gran medida, a que en ese habitus (el escolar tradicional) prevalece la idea de que una carrera es lo que permitirá “vivir bien”, lo cual no podría conseguirse con competencias adquiridas fuera del espacio social escolar.⁵ Acotando con ello los imaginarios de futuro de las y los jóvenes y direccionándolos a la búsqueda del éxito económico fuera de sus territorios.

Este discurso oficialista que posicionó al conocimiento académico por encima de los saberes locales, también fue adquirido por las generaciones de padres y madres campesinos e indígenas que no pudieron acceder a ella y que la asumieron como la vía directa a través de la cual sus hijos e hijas lograrían ese anhelado progreso.

Esta conceptualización adoptada, impulsó a las juventudes a las ciudades, el asfalto, las fábricas y oficinas, sin prever que las tierras se irían haciendo áridas y desoladas sin la mano de obra de sus hijas e hijos y que la energía propia se les iría agotando como generación, creando un círculo vicioso de comunidades envejecidas e improductivas que acotan paulatinamente los modos de vida de quienes se quedan ellas.

Estos modelos educativos, han invisibilizado los hechos y datos tangibles traducidos en los altos índices de conservación vs pérdida de biodiversidad, enlazados a la amplitud del patrimonio biocultural de los territorios indígenas que no son eventos aleatorios, sino el resultado de la transmisión intergeneracional

5. Marcos Estrada y S. Stella Araujo-Olivera, “Juventud y proyecto de vida. El caso de un dispositivo de nivel medio superior,” en *La formación de los jóvenes en México* (México: Casa Juan Pablos Centro cultural-CONACYT, 2008), 111.

de conocimientos producto de la participación comunitaria en la formación de las infancias.

Maturana,⁶ postula sobre la educación y el espacio psíquico, que, “el tipo de ser humano que llega a ser el niño al crecer surge como una identidad sistémica conservada en una dinámica de interacciones en el dominio humano, en el que él o ella vive sea esto en casa, en la escuela, la calle o el hogar del mundo en general.

En esta dinámica sistémica, el niño que crece contribuye a conservar el mundo que surge en sus interacciones con otros seres humanos de la misma manera en que las y los adultos contribuyen a conservarla, es decir, al vivirla.

Así, la educación discurre en un flujo bidireccional o multidireccional en el que una de las variables involucradas indispensablemente en la formación de los humanos y humanas en sus primeras etapas de vida, es la interacción, entre más posibilidades de interacción y la calidad/calidez de estas, las niñas y niños están en capacidad de conocer y aprender más conceptos, diversidad de criterios y pensamiento, actividades artísticas y/o de supervivencia, entre otras.

Las posibilidades de interacción de las infancias criadas en los territorios rurales e indígenas son mayores, ya que la mayoría de las actividades cotidianas se llevan a cabo en colectividad y familia extensa (abuelas, abuelos, tías, tíos, primos, etc.) donde las personas mayores como abuelas y abuelos tienen un papel preponderante, pues sus enseñanzas marcan no solo las infancias sino los futuros, al transmitir –a través de sus lenguas originarias–, las cosmovisiones de sus pueblos, es decir, sus formas de percibir al mundo, sus valores y ética de vida, como el cuidado de los bosques, la conformación y procesos de la milpa, medicina tradicional, entre otros, que detonan aprendizajes significativos para la comprensión y apropiación de conceptos que en los espacios escolares suelen presentarse de manera más abstracta o menos contextualizada como los ciclos del agua, las estaciones, entre otros.

Dichos conocimientos que tienen aplicabilidad en el campo y en la ciudad, pero que en lo urbano carecen del significado profundo que implican en las zonas rurales, mucho tienen que ver en el arraigo al territorio y los niveles de conservación del patrimonio biocultural en las comunidades con alto porcentaje de población indígena a nivel mundial.

Sin embargo, estos procesos, durante muchas décadas fueron drásticamente interrumpidos por las instituciones escolares en apego a los planes y programas educativos, en los que de manera homogeneizante y sin contemplar las variantes culturales, sociales, ambientales etc. de cada territorio, se

6. R. Humberto Maturana, *Transformación en la convivencia* (Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1999), 53.

enseñaban conceptos a través de situaciones tendientes a usos práctico/aplicables en condiciones urbanas. Con esto, se privilegió como mejor forma de vida y progreso, aquella en que las y los individuos después de la lógica conclusión de una trayectoria escolar están en capacidad (y necesidad) de insertarse en un empleo que les brindará la economía necesaria para vivir según los cánones de estas mismas zonas donde se diseñaban esos planes y programas descontextualizados y sobre todo desvinculados de las diferentes necesidades de las poblaciones y territorios rurales e indígenas.

Pensemos, por ejemplo, en la previsión del clima basado en la observación de los cielos, de las cabañuelas, que pueda avizorar sequía: en el campo prevendrá sobre los tipos de maíz y otros cultivos que habrán de sembrarse y las semanas y meses en que se llevará a cabo, como una ruta metodológica que busca la autosuficiencia alimentaria y la supervivencia, Mientras que en la ciudad, para el grueso de la población implicará comprar ventiladores o ropa ligera, pero que para ambos territorios, de manera global y más allá de las diferencias de conformación antropogénica, redundarán en escasez de alimentos y su consecuente aumento en costos. La gente de las grandes urbes, sentirá el efecto del cambio o contingencias climatológicas (en su economía, en la inestabilidad del clima, etc.) pero escasamente lo relacionará con la escasez de agua en las zonas agrícolas y pecuarias, inducida entre otros factores por la tala en aras del crecimiento industrial y/o urbano.

Si no se favorece o procura esta transmisión intergeneracional de conocimientos ancestrales, si se les denota y resta validez, las nuevas generaciones de las zonas rurales e indígenas perderán la capacidad de respuesta a las contingencias de su territorios y continuarán los negativos procesos migratorios en los que se engrosan cada vez más los empleados y subempleados en las grandes urbes. Asimismo, se abandonan los campos en manos de las y los adultos mayores que aunque poseen el conocimiento carecen de la energía necesaria para hacer producir el campo, agudizando problemáticas como inseguridad alimentaria, carestía de alimentos, crecimiento desmedido y desorganizado de las manchas urbanas, pérdida de la cobertura forestal, desertificación, etc.

Lamentablemente muchas instituciones desde el nivel básico hasta el superior, sustentados en los antiguos y descontextualizados planes nacionales de educación generaron una élite de docentes formados en estas viejas escuelas, prejuiciados hacia los saberes tradicionales/ancestrales, comunicándose a través de una sola lengua oficial y con ello invalidaron la formación familiar que las niñas, niños y adolescentes habían adquirido en sus espacios sociales coartando sus vínculos intergeneracionales.

Estos modelos sin injerencia comunitaria, fueron durante un largo tiempo, aceptados sin réplica por las y los mayores como un mecanismo de defensa que consideraban, les permitiría salvar a sus hijas e hijos de las muchas formas de exclusión y discriminación hacia quienes abrazan aun su identidad, hablando las lenguas originarias, usando indumentaria tradicional o continúan prácticas como la agricultura y medicina tradicional entre otras.

Hasta la reciente reforma a la Constitución, la educación se entendía como tres ciclos inconexos, se partía de la educación preescolar, primaria y secundaria como el ciclo de educación básica que se cumple en doce años, después la media superior en tres años y finalmente a nivel superior con diversas opciones de hasta cinco años. La educación se cumplía plenamente si se cubrían 20 años, iniciando a la edad de tres. Este trayecto tiene una mayor cobertura y calidad en zonas urbanas respecto a las rurales, así como en las entidades del centro y norte respecto a las del sur sureste.⁷

Afortunadamente, en no pocas localidades campesinas e indígenas a lo largo y ancho del país, escuelas y comunidades (padres, madres, cuidadoras y vecinos) han entrelazado esfuerzos para reposicionar a la comunalidad (entiéndase como el sentido de comunidad que ejerce aun la asamblea y toma consensada de decisiones) como eje transversal de la formación de sus niñas, niños y adolescentes.

Para ello, han comenzado a construir prácticas colaborativas que permiten la participación de sabias y sabios de las comunidades que comparten sus saberes ancestrales locales en las aulas y visibilizan no solo su aplicabilidad, vigencia y necesidad, sino su validez científica puesto que el conocimiento tradicional al haber sido transmitido por siglos de generación en generación, ha pasado por prácticamente todos los pasos del método científico (observación, experimentación, hipótesis, registro –oral en su mayoría- y réplica/aplicación).

De estos casos de impacto por demás significativo, podemos nombrar a comunidades escolares como la telesecundaria Tetsitjilin, en San Miguel Tzinacapan sierra norte de Puebla, preescolares y primarias de la sierra de Zongolica y la Huasteca veracruzana aliadas con el proyecto CARE México, diferentes planteles de la zona purépecha de Michoacán, especialmente en Cherán, que "... apuestan por una noción de calidad educativa que se nutra por la interacción humana, como no humana, con nuestro entorno, de tal modo que la escuela se convierta en un espacio crítico para el pensamiento y acción orientados a transformar las opresiones existentes sobre la realidad

7. Secretaría de Educación Pública (SEP), *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientación pedagógica* (México: SEP, 2019), 1.

socio-ecológica”,⁸ experiencias específicas que no agotaremos en este texto pero que abordamos a través de su símil transversal que es la participación de la comunidad desde diferentes agentes y estrategias locales.

En estas comunidades, se puede observar que las y los jóvenes que durante la infancia y adolescencia se formaron en la cercanía y cobijo de la comunidad, aprendiendo la aplicabilidad del conocimiento y las prácticas tradicionales, y reflexionando en colectivo sobre las necesidades de sus territorios, logran ejercer una participación activa y positiva en procesos de desarrollo y bienestar endógenos, sólidos y perdurables, trasladándose fuera de sus comunidades de origen en pos de formación universitaria que les brinde herramientas para dar respuesta a problemas específicos emergentes.

Ante esta práctica formativa, han logrado con frecuencia alinear algunos procesos desarrollados en la academia a las prácticas locales y creado a partir de un engranaje descolonizado, nuevos proyectos y modelos económicos que privilegien el cuidado de la naturaleza, la equidad de género y las justicias social y económica, no solo para sí mismos y mismas sino para el resto de integrantes de sus comunidades.

Estas experiencias dignas de revisión y reflexión (que, no replicables como modelo a instaurar en toda región sino como experiencias para motivar el desarrollo de propias estrategias locales) han abierto las puertas de los planteles oficiales para la participación de mujeres artesanas, docentes y campesinos en un ambiente de horizontalidad y respeto con las y los docentes para tejer estrategias que apoyadas en los conocimientos y prácticas locales, detonen aprendizajes significativos, es decir aquellos que no sirvan solamente para obtener una calificación o pasar de un grado a otro sino que se convertirán en herramientas de su vida cotidiana, han tenido más impacto en la conservación de sus territorios y cultura, que otros esfuerzos que aun con la buena intención en diseño y la disponibilidad de recursos económicos e infraestructura favorable.

Como las universidades interculturales, por mencionar un ejemplo que, si bien fue disruptivo en su momento, a casi dos décadas de su implementación no han detonado el desarrollo local y regional que sus impulsores postularon, al toparse con generaciones y comunidades que durante décadas desdeñaron lo interno y que poco entusiasmo poseen ya por el conocimiento local y por ende poca credibilidad dan a instituciones que de manera oficial les quieren “vender” formaciones (carreras) orientadas al desarrollo local y la idea de que

8. Fabiola Itzel Cabrera García, “Pertinencia cultural y socio ecológica orientada al cuidado de seres humanas y no humanas para la transformación social desde la educación indígena,” en *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados* (Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 2021), 95.

la permanencia en sus comunidades es también un escenario y vía de desarrollo, bienestar y/o dignidad, pero sobre todo continúan manteniendo a las y los agentes locales al margen de la labor formativa y replicando las prácticas convencionales de llevar conocimiento externo con personal ajeno y no siempre sensible a sus contextos.

Ante experiencias como estas, se considera poner foco en facilitar y motivar el proceso de enseñanza aprendizaje comunitario de las infancias, como la etapa crucial de conformación identitaria comunal y de arraigo a los territorios y su propio patrimonio biocultural (entendido como la suma de la diversidad de elementos naturales asociados a prácticas culturales), instaurando procesos humanitarios de formación. Este tipo de postulados se encuentran por ejemplo en las pedagogías Freireanas, en las que no se asume a las y los estudiantes como cuencos vacíos sino que se les validan e impulsan los conocimientos de sus contextos previos.

Es decir, existen amplias oportunidades y ejemplos para diseñar estrategias educativas en las que se valoren los conocimientos previos que cada aprendiente posee, para de esta manera tornar el proceso en un flujo bidireccional de verdadera enseñanza-aprendizaje, donde las y los pequeños (y no tan pequeños, pensando en adolescentes y jóvenes) ejerzan su capacidad de reflexión y estar en capacidad de retroalimentar y porque no, refrescar y enriquecer los saberes de las y los mayores que lo guían tanto en las aulas como en los espacios formativos no escolares (el hogar, la parcela, etc.).

Con este tipo de intervenciones comunitarias consensadas, de manera conjunta comunidades e instituciones pueden hacer frente y dar solución a problemas de sus territorios en lugar de huir de ellos y agudizar los procesos migratorios campo-ciudad que engrosan los cinturones de pobreza de las grandes zonas urbanas.

Ya que, ante un mundo cada vez más globalizado en desastres, aislado y deteriorado en lo elemental como la humanización y sus consabidas expresiones de solidaridad y respeto, vale la pena analizar concienzudamente las estrategias que han permitido la conservación por siglos de las aun significativas áreas de conservación no solo biológica sino cultural. Este patrimonio biocultural que tiene en sus entrañas la mayoría de los elementos indispensables para nuestra sobrevivencia ya no como pueblos aislados sino como especie humana.

Los territorios indígenas ocupan solo el 20 % de la superficie del planeta pero atesoran el 80 % de la biodiversidad mundial.⁹ En cuanto a México, es en Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Guerrero y Michoacán que se concentra la mayor

9. Yon Fernández de Larrinoa, entrevista en el marco del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la ONU, Nueva York, 2018.

biodiversidad a nivel nacional y a la par la mayor cantidad de población indígena. Rzedowski (citado en Boege, 2008) calculaba en 1998, por los tipos de vegetación que albergan los territorios indígenas, hay en ellos por lo menos 15 000 especies de plantas macroscópicas de las posibles 30 000 que se encuentran registradas posicionándonos como país megadiverso.¹⁰

Cientos de trabajos científicos han documentado el conocimiento ecológico tradicional y con frecuencia destacan los procesos adaptativos y dinámicos de las culturas a los distintos ambientes o paisajes naturales. Esta manera de pensar implica que la sociedad en su conjunto reconozca que la conservación de la biodiversidad debe estar relacionada con la diversidad cultural de los pueblos indígenas. Lo “tradicional”, se refiere aquí a cómo es adquirido o usado el conocimiento por las culturas únicas de los pueblos indígenas, incluidas las diferencias de grupos de edad y género.¹¹

Las investigaciones y la experiencia, evidencian que no es casualidad sino causalidad, que la formación de las hoy llamadas ecociudadanías, que se posicionan por una forma de relación con el mundo centrada en el “vivir aquí juntos”, en una relación contextualizada y ubicada, que implica la responsabilidad colectiva respecto a los sistemas de vida —de los cuales formamos parte— y que necesita competencias para insertarse de manera eficaz en las dinámicas políticas de decisión y acción relativas a los asuntos socio ecológicos,¹² se conduzcan de manera similar al ejercicio comunal de los pueblos indígenas.

Esto es, co-construir un arraigo concienzudo al territorio, fomentado por el apego que ancestralmente los pueblos han heredado, como la ética en la forma de relacionarse con el mundo que han fomentado a lo largo de la historia civilizatoria y que por siglos erróneamente estuvo siendo interrumpida por procesos educativos descontextualizados y centrados en modelos “universales de desarrollo”.

Conclusión

Este panorama, invita a retomar prácticas que se enfocan en la posibilidad de construir el buen vivir (asumido desde ópticas integrales e integradoras) y encontrar las formas de reinsertar el sentido comunitario de las relaciones

10. Eckart Boege, *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrodiversidad en los territorios indígenas* (México: INAH, 2008), 19.

11. Eckart Boege. *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México*, 18.

12. Lucie Sauvé, “Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico”, *Revista Científica, Sección Educación Científica* 18, no. 1 (2014): 14.

con el territorio de las zonas indígenas y extrapolarlo a todos los territorios. La educación es un fenómeno social que hay que analizar y reflexionar y además hacerlo comunalmente para darle sentido y razón de ser en esta vida.¹³

Debe asumirse, que más allá de configuraciones particulares, como partes de un todo, las acciones locales impactan directa e indirectamente las áreas naturales del mundo y que instaurar estos criterios y valores en los imaginarios de presente y futuro de las generaciones

jóvenes, resignificará nuevas rutas de bienestar que, dentro de sus innovaciones muy probablemente incluirán conocimientos tradicionales que por siglos fueron desdeñados y hoy representan amplias posibilidades para aminorar procesos de deterioro y seguir resguardando la vida a través del cuidado de los frágiles eslabones de las cadenas tróficas locales y regionales.

No podemos ser sin la tierra pero ella un día sí podría ser sin nosotros, como humanas y humanos somos territorios-cuerpos, cuya existencia está supeditada a la capacidad de resiliencia global del planeta.

Todas las personas pueden y deben ejercer su derecho a explorar nuevos territorios y formas de vida para adquirir diferentes herramientas conceptuales y metodológicas. Sin embargo, no debe perderse de vista que el ejercicio pleno de este derecho, requiere que dichas decisiones y procesos no sean orillados por la falta de opciones de vida digna en sus comunidades originarias y como escape desesperado para dejar atrás escenarios desoladores y faltos de esperanza, sino en aras de retornar para construir nuevas posibilidades de paz y bienestar desde el establecimiento de la horizontalidad del valor de los conocimientos tradicionales.

El mundo necesita repositionar la convivencia respetuosa, la cooperación y la solidaridad de los pueblos indígenas como pilares de formación de las nuevas generaciones y sostén de las sociedades del presente y futuro, pero esto no podrá lograrse desvinculando a las personas de sus culturas y territorios como largo tiempo hizo el sistema educativo. La educación es un acto político y debe ser una vía colectiva no excluyente de emancipación y bienestar, con pertinencia cultural, social y ambiental, que permita la permanencia de las cosmovisiones orientadas al disfrute de los derechos humanos fundamentales de la humanidad entera.

13. Jaime Martínez Luna. *Comunalidad y desarrollo*, 51.

Bibliografía

- Baronnet, Bruno. "Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México." *Convergencia, revista de ciencias sociales* 22, núm. 67(2015): 69-90.
- Boege, Eckart. *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*. México: INAH, 2008.
- Cabrera García, Fabiola Itzel. "Pertinencia cultural y socio ecológica orientada al cuidado de seres humanas y no humanas para la transformación social desde la educación indígena." En *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 2021.
- Elorza Morales, Miguel Angel. *Educación libertaria y Comunalidad*. Oaxaca, México: Colegio de investigadores en educación de Oaxaca, S. C., 2014.
- Estrada, Marcos, y S. Stella Araujo-Olivera. "Juventud y proyecto de vida. El caso de un dispositivo de nivel medio superior." En *La formación de los jóvenes en México*. México: Casa Juan Pablos Centro cultural-CONACYT, 2008.
- Martínez Luna, Jaime. *Comunalidad y desarrollo*. Oaxaca, México: CONACULTA, 2003.
- Sauvé, Lucie. "Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico." *Revista Científica, Sección Educación Científica* 18, no. 1(2014): 14.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientación pedagógica*. México: SEP, 2019.