

# Pedagogía de la tierra, hacia la resignificación de la práctica docente

## Pedagogy of the earth, towards the re-meaning of the teaching practice

María de Lourdes Luna Alfaro<sup>1,\*</sup> 

Belem Castillo Castro<sup>2</sup> 

Rossana Aranda Roche<sup>3</sup> 

Artículo de Revisión

recibido: 02 de junio de 2020

aceptado: 20 de julio de 2020

<sup>1</sup>Profesor-investigador de la División Académica Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Avenida Universidad s/n Zona de la Cultura, Colonia Magisterial, Villahermosa, Tabasco. C.P.86040. E-mail: lourdeslunalfaro@gmail.com.

<sup>2</sup>Profesor-investigador de la División Académica Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Avenida Universidad s/n Zona de la Cultura, Colonia Magisterial, Villahermosa, Tabasco. C.P.86040. E-mail: bcastillocastro@hotmail.com.

<sup>3</sup>Profesor-investigador de la División Académica Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Avenida Universidad s/n Zona de la Cultura, Colonia Magisterial, Villahermosa, Tabasco. C.P.86040. E-mail: aranda\_roche@yahoo.com

\*Autor de correspondencia: lourdeslunalfaro@gmail.com

### RESUMEN

En su proceso de formación, el profesor rural ha ido configurándose mediante la práctica, las formas de vida de la comunidad, el proceso académico de su disciplina y la formación pedagógica que ha recibido. Todo ello en experiencias particulares, tanto en tiempo, como en trayectoria académica, lo que evoca a la complejidad para comprender y revisar al docente desde lo particular, a partir de ello, generar procesos formativos articuladores con el entorno, en el contexto de aplicación y de implicación.

En este estudio se propone a la ecopedagogía como modelo pedagógico para la formación del profesor de Misiones Culturales, pues lo reconfigura con nuevos elementos de vida, que enriquecen su persona, fortalecen sus valores, le dan principios articulados entre la escuela, el contexto comunitario, y la vida; así mismo, enriquecen su práctica con nuevos elementos de reflexión a partir de las nociones que dan sentido a la práctica pedagógica,

que lo reconcilia con la tierra y que le da un nuevo rumbo a su existencia.

Como un aporte de este estudio, se presenta la aplicación de círculos de fuego, como un recurso metodológico para la reflexión y planteamiento de compromisos del docente de Misiones Culturales, a partir del cual, se proponen nociones desde una mirada interdisciplinaria, articulando las ecologías desde el paradigma de la complejidad con la ecopedagogía, contextualizadas en las necesidades formativas del profesor misionero.

**Palabras clave:** Complejidad, ecopedagogía, ecologías, pedagogía de la tierra.

### ABSTRAC

In the development process, the Rural Professor has been adopting himself the ways of life of the community, the academic process of his discipline and the pedagogical training he has received.

All this in experiences across the time and his academic path, which evokes the complexity to understand and to review teachers from the specifics, and from there, generate developing processes according to the environment, in the application and involvement context.

In this study, eco-pedagogy is proposed as a pedagogical model for the development of the professor in the Cultural Missions, because this reconfigures the teacher with new life elements that enriches himself, strengthen his values, provide articulated principles between the school, the context of the community, and life itself; and at the same time, enriches his practice with new reflection elements from the notions that give a meaning to the pedagogical practice, which reconciles him with the earth and provides a new direction to his existence.

As a contribution of this study, application of circles of fire are presented as a methodologic resource for reflection and approach of commitments for the Cultural Mission's teacher, from where notions are proposed from an interdisciplinary view articulating the ecologies from the paradigm of complexity with the eco-pedagogy, contextualized in the formative needs of the missionary teacher.

**Key words:** Complexity, ecopedagogy, ecology, pedagogy of the earth.

## INTRODUCCIÓN

Hay mucho para reflexionar en el tema de formación docente en el contexto rural y una historia llena de aciertos y desaciertos, de conquistas, de dolor, de retos y realidades, lo que hace de su abordaje un proceso siempre cambiante, complejo y rico. En la actualidad son tantos los cambios relacionados con los procesos de comunicación, el desarrollo tecnológico, la rapidez de la información y el conocimiento, que el maestro rural enfrenta otras necesidades y retos tanto locales como globales.

Este estudio se enfoca al profesor rural en el contexto de las Misiones culturales; mismas que nacen en México en 1923, por Vasconcelos, como un proyecto educativo para dar respuesta a la desigualdad y marginación. La finalidad es hacer un análisis acerca de la figura del profesor Misionero en el contexto de la ruralidad y a partir de su comprensión, que involucra la reflexión de su práctica y los problemas en el contexto rural que atiende, se propone las nociones base para un modelo de formación articulado a su realidad y que a su vez incorpora principios formativos hacia la reconfiguración de profesores comunitarios con compromiso social, con una nueva mirada sensible de mejora, de transformación, partiendo de un proceso individual, que atienda al contexto, que recupere el sentido de la vida, marcando nuevas prácticas pedagógicas de transcendencia para una mejora significativa en el contexto rural.

Como alternativa, desde la perspectiva comunitaria que resalta la noción de alternancia, se retoma en este trabajo el Paradigma de la Tierra, el cual propone como paradigma emergente nuevos principios, como principios de vida que conllevan a la reflexión del individuo a partir del reconocimiento del planeta y de la vida, y lo lleva, en un proceso pedagógico, abierto, articulado y en construcción, a cuestionarse, autorreconocerse, y a reconciliarse con el cosmos. Desde la ecopedagogía se propo-

ne el vínculo articulador entre el profesor, el alumno, la comunidad y los talleres culturales, con un nuevo orden, sustentado en las nociones de planetariedad, ecología, sustentabilidad y coeducación. Reconciliando a la escuela con la vida, redefiniendo el contexto de aplicación y de implicación de la práctica docente hacia una formación para la nueva ciudadanía, que promueva mejores actitudes de convivencia y de dignidad humana; que lo lleve a recuperar el sentido de la vida.

En este trabajo se presenta como un aporte metodológico la aplicación que se tuvo con los Profesores de las Misiones Culturales, mediante un ejercicio experiencial en forma de taller en el que se problematizó con los profesores y a su vez se redefine su práctica a partir del análisis sobre su propio proceso. El taller "Compartiendo experiencias con sentido, hacia la resignificación de la práctica docente" conllevó a la recuperación de experiencias y expectativas en torno a la práctica docente, su experiencia comunitaria y el sentido de la vida. Como una contribución en esta investigación, la dinámica del taller se implementó mediante los círculos de fuego como estrategia pedagógica que guio el proceso en la recuperación de experiencias mediante la técnica de narrativas y el análisis de cuentos y relatos, articulando dicho proceso desde el enfoque ecológico de Boaventura.

Finalmente, como resultado del análisis de profesores, se presenta las nociones con un sentido transdisciplinar, como base para la formación del profesor de Misiones Culturales, articulando en cada una de ellas la experiencia de los profesores misioneros, las cinco ecologías como ejes guía y el sustento pedagógico de la Ecopedagogía basada en una reflexión sobre la práctica. Desde este paradigma emergente se rompe con la linealidad de modelos pedagógicos convencionales y se abren nuevos caminos, nuevas miradas desde una dimensión holística para considerar al mundo desde el punto de vista de las relaciones y de las integraciones; como ruptura y como promesa; ruptura con la razón instrumentada que promueve la hegemonía de los países desarrollados sobre los países y comunidades en desventaja, y promesa para esperar un mundo mejor en equilibrio y armonía entre los intereses individuales con el bien común, la libertad con la responsabilidad, la diversidad con la unidad.

## DESARROLLO

### Teoría de la complejidad como fundamento pedagógico

La formación del docente rural en el siglo XXI está implicada en la complejidad del conocimiento mismo y de los procesos de interrelación del sujeto con el conocimiento y su entorno social. Así, es importante detenerse en el análisis del conocimiento, mismo que resulta ser el punto controversial en el análisis social y en la noción de valores fundamentales que sustentan la práctica docente. La teoría de la complejidad tiene contribuciones significativas al campo pedagógico, desde una mirada crítica, lo que permite repensar las prácticas pedagógicas existentes y dominantes para redefinirlas en propuestas alternativas orientadas hacia la transformación social.

En el análisis del conocimiento en este siglo, Santos (2009) acentúa la complejidad que, pese al reconocimiento de un mundo globalizado, resalta la noción de multiculturalidad y con ello, el reconocimiento a las particularidades culturales; para lo cual propone un paradigma emergente desde la posmodernidad; en la que el conocimiento se genera desde la transversalidad y articula lo local con lo total, el mundo natural con el mundo social, que provoca interacciones articuladas con el conocimiento. El conocimiento es autoconocimiento lo que permite el análisis comprensivo de la realidad, para enriquecer la relación del ciudadano con el mundo y asuma el sentido que lo lleva al saber vivir.

Santos (2009) invita a hacer una ruptura epistemológica, que supere las limitaciones con relación al conocimiento desde una mirada científica, relacionada con el “conocimiento verdadero”, y a partir de dicha ruptura reconocer una epistemología de los conocimientos ausentes, que recupere el sentido común, el cual enriquece nuestra relación con el mundo con fines transformadores. La epistemología de las ausencias plantea una epistemología de la visión desde una mirada crítica para ver y reconocer la complejidad del mundo, con un sentido solidario, lleno de experiencias y expectativas.

Ahora bien, para comprender las implicaciones epistemológicas en los procesos sociales, Santos propone una sociología de las ausencias, para identificar y valorizar la riqueza del mundo. “El objetivo de la sociología de las ausencias es transformar objetos imposibles en posibles, y con base en ellos transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia

social no socializados por la totalidad metonímica” (Santos; 2009: pág. 109). Desde la sociología de las ausencias es posible crear condiciones que amplíen la experiencia social en el mundo, como alternativa a las experiencias hegemónicas resultantes del sistema dominante.

Desde la sociología de las ausencias Santos propone cinco ecologías, las cuales operan en contraposición a las monoculturas, y se sustentan en la diversidad promoviendo interacciones entre grupos heterogéneos.

*1. La ecología de los saberes.* Desde esta ecología se reconoce que existe más de una forma de saber y por lo tanto de ignorancia. “Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular” (Santos; 2009: pág. 114). Este reconocimiento implica el análisis de que el conocimiento científico no es absoluto, ni es superior a otras formas de conocimiento.

La ecología de los saberes consiste en conceder igualdad de oportunidades a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias (Santos, 2009), buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de otro modo posible, o sea, de una sociedad más justa y democrática, así como de una sociedad más equilibrada en sus relaciones con la naturaleza.

*2. La ecología de las temporalidades.* Esta ecología critica la linealidad del tiempo como otra lógica de la monocultura; la cual descarta diferentes tiempos y temporalidades con distintas reglas temporales, e impone la imagen de un tiempo en línea recta. Santos plantea el reconocimiento de la multitemporalidad, mediante la cual se reconoce el aprendizaje mutuo y la recuperación de experiencias antilineales y excluyentes, en pro de aquellas que crean diferentes comunidades temporales.

“Las diferentes culturas y las prácticas que ellas fundan poseen reglas distintas del tiempo social y diferentes códigos temporales: la relación entre el pasado, presente y futuro; la forma como son definidos lo temprano y lo tarde, el corto y el largo plazo, el ciclo de la vida y la urgencia; los ritmos de vida aceptados, las secuencias, las sincronías y diacronías” (Santos; 2009: pág. 118)

*3. La ecología de los reconocimientos.* Parte de la crítica hacia las prácticas y saberes emitidos por la hegemonía del poder capitalista, la cual sólo reconoce la experiencia social impuesta por la colonialidad. La ecología de

los reconocimientos posibilita el principio de la igualdad articulado con el principio de diferencia a partir de reconocimientos recíprocos, posibilitando con ello diferencias iguales, basadas en el reconocimiento del otro de forma recíproca

Desde esta ecología se reconoce la diversidad social y cultural de los sujetos colectivos como agentes transformadores, en contra de la desigualdad social y a favor del reconocimiento de la diferencia cultural, de la identidad colectiva y de la autonomía. “La idea de una ciudadanía multicultural, individual o colectiva adquiere un significado más preciso como lugar privilegiado de luchas por la articulación entre la exigencia de reconocimiento cultural y político y la redistribución económica y social” (Santos; 2009: pág. 121).

*4. La ecología de las transescalas.* Plantea la crítica a la globalización neoliberal basados en la exclusión social, esto es una globalización hegemónica con modos de producción que generan relaciones desiguales en lo local y lo global. Santos (2009) propone una globalización alternativa, contrahegemónica donde confluyan las aspiraciones universales alternativas de justicia social, dignidad, respeto mutuo, solidaridad, comunidad y espiritualidad, entre algunas.

La sociología de las ausencias opera aquí desglobalizando lo local con relación a la globalización hegemónica (Santos 2009).

*5. La ecología de las productividades.* Aquí se trata de la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción, frente a los principios capitalistas de acumulación y distribución en que se basan los sistemas productivos. Se trata entonces de productividades variadas, basadas en iniciativas, en movimientos sociales muchas veces para promover el cambio y la mejora social.

De esta forma las cinco ecologías proponen una realidad no reducida, una realidad que reconoce las ausencias, el silencio, la supresión, la marginación y promueve la diversidad y la multiplicidad de las prácticas sociales (Santos 2009); esto es el reconocimiento de una realidad compleja, constituida por los diferentes actores y prácticas sociales, con fines de reconstrucción social y con principios emancipadores.

Ahora bien, en el ámbito pedagógico la teoría de la complejidad aporta las bases epistemológicas, para diversifi-

car los saberes, las perspectivas, el análisis, la identificación y evaluación de las prácticas escolares; y las bases democráticas para el reconocimiento de diferentes prácticas y actores sociales.

Como contribución a la pedagogía, la propuesta de Santos (2009) permite comprender los procesos cotidianos de las prácticas pedagógicas en la escuela desde una mirada crítica, misma que plantea la necesidad de procesos de aprendizaje distintos, y procesos de formación docente con estas nuevas nociones contrahegemónicas que rompen con las prácticas escolares disciplinarias, y proponen una postura alternativa, no subalterna a la dominante, si no alternativa en el sentido de la diferencia, desde el análisis crítico al modelo de escuela convencional, que obedece a un sistema educativo pasivo y desarticulado con el mundo.

Por su parte, si pensamos en una educación desde esta mirada alternativa entonces podríamos repensar la escuela como un espacio articulador entre el conocimiento, la experiencia, la diversidad, la multiculturalidad, la interculturalidad, la nueva ciudadanía y la democracia participativa.

“Se trata de la reivindicación de la diversidad cultural y de la diversidad de formas de producir. Una alternativa al desarrollo implica una forma de ver al mundo que privilegie la producción de bienes para consumo básico, en vez de la producción de nuevas necesidades y de artículos para satisfacerlas a cambio de dinero” (Santos; 2011: págs. 41-42).

En el contexto de la educación rural, la noción de alternancia de Santos propone la posibilidad del cambio, desde una mirada de educación crítica y transformadora, que rescata las particularidades del contexto, respetando la diversidad cultural y formando para la ciudadanía desde una mirada de respeto común, promoviendo la convivencia y la democracia participativa.

Es un reto para el docente rural asumir el compromiso de educador como un agente de cambio, pues para lograrlo tiene que partir de sus propios procesos de conciencia y compromiso social. La recuperación de la teoría de la complejidad aporta las bases epistemológicas para orientar la práctica docente, con fundamentos sólidos que superan formas pragmáticas de enseñanza, y conllevan a la reconfiguración de un profesor como agente social del cambio (recuperando la Pedagogía Social de Freire). A

su vez como el mediador entre la escuela y la vida, formando sujetos con mejores actitudes de vida, orientadas hacia el respeto, la tolerancia, el reconocimiento, la equidad, la convivencia, la conservación de lo propio, sin dejar de ver el mundo. Su enseñanza implica propiciar nuevas formas de convivencia y de reconocimiento, una formación basada en la justicia y la ciudadanía con una mirada multicultural y con un impacto emancipador para mejorar las condiciones de vida.

### **La pedagogía de la tierra como base para la formación docente.**

La pedagogía de la tierra, permite sentar las bases para la reflexión sobre la práctica pedagógica, sustentadas en un nuevo paradigma: La Tierra. Desde esta perspectiva la escuela exige una nueva mediación pedagógica que responda a la complejidad de los procesos de comunicación, construcción del conocimiento, debate académico, reflexionando en las implicaciones desde el sentido más profundo de la existencia a partir de la vida cotidiana.

“Una educación sustentable asociada a la planetariedad supone una Pedagogía de la Tierra que reeduce al hombre y a la mujer, prisioneros de una cultura predatoria avanzando más allá de considerar a la tierra como espacio del sustento y del dominio técnico-tecnológico” (Gadotti, 2003: p. 61)

La nueva escuela se basa entonces en la noción de escuela ciudadana y en la ecopedagogía, con una perspectiva ecológica que valora el planeta como la única comunidad y a la tierra como madre, como organismo vivo y en evolución. La escuela ciudadana es una respuesta emergente a las necesidades formativas y complejas de esta sociedad; es innovadora, gestora del conocimiento, constructora de sentido y comprometida con el mundo.

El aprendizaje parte de lo cotidiano y es permanente, procura el desarrollo del ser humano, conlleva al individuo a decidir equilibrar y armonizar los intereses individuales con el bien común, la libertad con la responsabilidad, la diversidad con la unidad, pues se trata de SER más, esto es de formar al individuo para vivir en armonía con él mismo, con los otros y con la tierra.

“Aprender es mucho más que comprender y conceptualizar: es querer, compartir, dar sentido, interpretar, expresar y vivir” (Gadotti, 2002; pág.44). Las experiencias informales de los sujetos son de gran importancia, pues

en ellas se construyen significados que dan sentido a su existencia en ese proceso de cotidianidad. De ahí que la escuela, forme para la autonomía y para la construcción de un modo de pensar distinto, que resalta el valor de la comunidad de vida y de la dignidad humana.

“Al estimular un profundo sentido de conexión con los demás y con la Tierra en todas sus dimensiones, la ecopedagogía debe fomentar un sentido de corresponsabilidad hacia sí mismo, hacia los demás y hacia el planeta. Esta corresponsabilidad no es una carga, sino una conciencia de conexión y potenciación” (Fernández, Conde; 2010: p.44).

Así, la pedagogía de la tierra es base para la formación docente, pues desde la complejidad aporta nuevos principios que dan un sentido distinto a la escuela, a la educación y a la tierra. Para ello se propone a la ecopedagogía como paradigma emergente, y a su vez como un proyecto alternativo de escuela que rompe con los paradigmas homogeneizantes de los sistemas escolares tradicionales, y que procura una educación ciudadana con una visión ecológica, sustentada en nuevas categorías interpretativas y en una nueva conciencia, una conciencia ecológica que ante todo promueve la vida y, por tanto, educa para vivir.

“La escuela ciudadana y la ecopedagogía se sustentan en el principio de que todos, desde niños tenemos un derecho fundamental que es el de soñar, el de hacer proyectos, el de inventar, como pensaban Marx y Freire, y tenemos el derecho de decidir sobre nuestro destino.” (Gadotti, 2002; pág.46).

El profesor requiere una formación distinta a los procesos convencionales de formación docente, los cuales son homogéneos y se basan en los principios pedagógicos de la escuela convencional, uniforme y lineal. El profesor de Misiones culturales debe ser formado desde la pedagogía de la tierra, con bases y principios de la ecopedagogía, que asume el papel de acompañante, que ayuda a sus alumnos a encontrar, organizar y gestionar el saber; que retoma los pilares de la educación propuestos por Jacques Delors (1997) el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Desde la ecopedagogía se propone un nuevo profesor, “mediador del conocimiento, sensible y crítico, aprendiz permanente y organizador del trabajo en la escuela, un orientador, un cooperador, un curioso y, sobre todo, un



constructor de sentido” (Gadotti, 2002; pág.43). La figura del profesor desde esta perspectiva es reconfigurada, como un agente social, de cambio, de acompañante y de apoyo. Con una dinámica compleja en su enseñanza, entrelazada con su aprendizaje, de tal modo que rompe con la condición de ser objeto en el proceso y que lleva a los alumnos a esa dinámica dual de sujetos activos, en la que todos enseñan desde su proceso de aprendizaje y todos aprenden al enseñar.

El profesor requiere para su formación bases ecopegógicas que lo lleven a recuperar no sólo una relación saludable con el entorno y con el medio ambiente, sino a resolver problemas cotidianos, desde el sentido más profundo de su existencia a partir de la vida cotidiana; retomando los principios ecológicos como principios de vida y como guías orientadores de su práctica. Ello implica la construcción de nuevas relaciones y de nuevos valores, con un destino común: la tierra; creando una nueva ciencia de las relaciones de todos los seres vivos para dar un nuevo rumbo a la vida, un nuevo sentido a la propia existencia.

“Antunes y Gadotti (2006) mencionan las siguientes características como propias de la ecopedagogía: debe educar para pensar en forma global; educar los sentimientos; enseñar sobre la identidad de la Tierra como esencial para la condición humana; moldear la conciencia planetaria; educar para el entendimiento y educar para la simplicidad, el cuidado y la paz.” (Antunes y Gadotti; 2006 citados por Fernández, Conde; 2010: p.42)

El docente debe ser formado en valores que promuevan una conciencia ecológica, y con ello, una nueva conciencia promotora del sentido de la vida, con nuevas actitudes, y mayor sensibilidad para mejorar su relación con el mundo y para guiar a otros en dicha relación.

Los valores para la formación de este nuevo Docente Misionero deberán promover el respeto a la tierra y su existencia, así como a los derechos humanos, la protección y restauración de la diversidad, la erradicación de la pobreza, la paz y solución de los conflictos, la igualdad de género, la participación democrática, el sentido de responsabilidad compartida, la educación universal para una vida sustentada (Gadotti, 2002), de tal modo que aporten a este nuevo profesor las bases para construir una praxis de forma comprometida y transformadora de lo cotidiano, generadora de nuevas actitudes, reeducando la mirada y el corazón, promoviendo una cultura de

sustentabilidad y generando oportunidades para un nuevo comienzo.

El profesor misionero ocupa un lugar muy importante en la educación comunitaria y su esencia como formador social sigue viva, pero es necesario enriquecer su práctica y su proceso formativo desde este nuevo paradigma emergente, que si bien, no está construido en su totalidad, con la finalidad de romper con la linealidad de los paradigmas tradicionales existentes basados en la razón instrumental; y más que construido está en construcción, involucrando en dicho proceso a todos los actores y sujetos protagonistas, como generadores de nuevas y mejores relaciones con los demás y con la tierra.

“El hecho de que existan experiencias ecopedagógicas con impactos variados y que cada vez sean más conocidas genera ecosensibilización y ecoformación, y éste es modo de ir caminando hacia la consecución de una ciudadanía planetaria que disfrute de un mundo justo, sostenible y en paz” (Arenas, Hinojosa; 2013: p. 64). Es necesario formar al profesor misionero con una nueva conciencia, de que somos la propia tierra, que camina, que piensa, que ama, que venera, que celebra, que es vida. Que como vida construye una nueva historia, la historia de la tierra con mayores niveles de complejidad, con una capacidad de sentir al otro y de ser sensibles a la dimensión espiritual, con nuevas esperanzas para vivir, actuar y Ser más.

### **Hacia la resignificación de la práctica del docente de misiones culturales.**

#### **Diseño metodológico.**

Para el diseño de la propuesta de formación docente se aplicó una estrategia partiendo del contexto de los sujetos de estudio, en este caso de las Misiones Culturales. La intención fue recuperar experiencias y expectativas en torno a la práctica docente de los profesores misioneros.

El modelo metodológico que se aplicó fue la Investigación Estratégica, ya que este tipo de investigación procura construir conocimiento nuevo, así como descubrir soluciones a nuevos problemas. Lo importante en este sentido es la producción de un conocimiento original en el contexto de su aplicación; con una mirada articuladora, interdisciplinaria. “Según Muñoz (2010), se entiende como una posibilidad de acción para la proposición y desarrollo de trabajos, que dan al investigador la satisfac-

ción de conocer la realidad estudiada, en su verdadera dimensión y con la subjetividad que es imposible evitar, pero si, muy necesaria determinar y delimitar” (Esqueda, Yrigoyen y Muñoz; 2015: p.143).

La investigación estratégica dimensiona tres niveles de intervención: la responsabilidad social, la relación con el contexto y la innovación social; en este contexto, se buscó durante el proceso investigativo de recogida de datos en los profesores sujetos de estudio, generar aprendizajes y experiencias significativas, desde una perspectiva interpretativa, para que a partir de los datos obtenidos se desarrollaran las nuevas nociones, articuladoras como base para la formación docente. Para ello, en un primer momento se realizó un ejercicio horizontal que integrara en paralelo las experiencias docentes, mediante un taller: “*Compartiendo experiencias con sentido, hacia la resignificación de la práctica docente*”, en el que se problematizó con los profesores misioneros y a su vez se redefinió su práctica a partir del análisis sobre su propio proceso, para reflexionar en torno a la práctica docente, su experiencia comunitaria y el sentido de la vida.

El enfoque que guio este ejercicio experiencial fue el ecológico, partiendo del análisis comprensivo de la realidad que propone Santos (2009) con las cinco ecologías sustentadas en la diversidad y promoviendo interacciones entre grupos heterogéneos. En este caso entre los profesores misioneros, quienes son percibidos como sujetos con características particulares y experiencias de vida auténticas. Desde el enfoque ecológico se buscó ampliar en ellos su experiencia social del mundo; que recuperara el sentido común para la construcción del conocimiento desde la singularidad y desde esta perspectiva reflexionaran y resignificaran su experiencia docente a partir del análisis de cuentos y relatos, así como de la construcción de narrativas, para reconstruir el sentido de la práctica con fines transformadores.

Así, en la recogida de datos se abordó el tema de la docencia a partir de los relatos y cuentos, y a partir de la reflexión mediante la estrategia pedagógica de *círculos de fuego* los profesores elaboraron sus narrativas, y con ellas articularon, desde su experiencia docente y comunitaria al hombre con la naturaleza. “A partir de manifestaciones simples de la cotidianidad podemos descubrir y enfrentar la complejidad de las cuestiones más amplias y generales de la humanidad. La ecología parece particularmente sensible a esa relación entre lo general y lo particular al sostener que es preciso pensar globalmente

y actuar localmente” (Gadotti; 2002, pág. 110).

Para el análisis y recuperación de las narrativas se tomó como base pedagógica los principios desde la Pedagogía de la Tierra, teniendo como ejes articuladores las cinco ecologías que propone Santos (2009), desde la complejidad.

La experiencia docente se presenta en esta investigación mediante un análisis contextualizado e interpretativo. “Cuando ocurre una fuerte contextualización del conocimiento, sus criterios de legitimidad cambian porque el eje de valoración de la ciencia es extra-científico, en la medida en que tiene que reflejar el grado de interacción con el entorno y con los deseos, necesidades y expectativas de los actores involucrados” (Herrera; 2012, pág. 273). El análisis contextualizado orientó la dinámica de los sujetos de estudio para generar procesos reflexivos, auténticos, en los que se conceptualizaron los problemas relacionados con su práctica docente de forma contextualizada, y a partir de ellas se reflexionó acerca de las implicaciones.

El análisis sobre la práctica docente contextualizada involucra un nivel profundo y complejo en el que se revisa a los sujetos de estudio desde la complejidad de los contextos (de aplicación y de implicación), que conlleva a nuevas perspectivas reflexivas con mayor responsabilidad social. “El contexto de implicación involucra el análisis de las consecuencias no previstas en el momento en que se genera el conocimiento y propicia una mayor reflexividad del proceso innovador” (Herrera; 2012, pág. 246).

#### **Círculos de fuego: fundamento.**

Para efectuar el taller se desarrolló una metodología basada en los círculos de fuego, haciendo una aplicación pedagógica en el contexto educativo.

Los círculos de fuego tienen sus orígenes en grupos indígenas que utilizaban el fuego como fuente de energía y cuidado de su entorno. El fuego en la antigüedad ha representado la fuerza, el símbolo de la energía, del poder transformador del medio y del hombre, el cuidado planificado del entorno con principios de sustentabilidad. Estos grupos nativos consideraban el círculo como un símbolo principal para entender los misterios de la vida, ya que ellos observaron que los círculos estaban impresos en todos lados por naturaleza (WUF; 2012).

El reconocimiento al otro y la restauración de las relaciones en la comunidad son una estrategia muy eficaz para trabajar con las personas, promoviendo la empatía entre los miembros de un grupo, y con ello facilitar la resolución de los conflictos; compartir experiencias, sentimientos, necesidades y expectativas; cooperar en el buen funcionamiento del grupo; facilitar la resolución dialogada de los conflictos ayudar a entender que las propias acciones afectan a los demás y a *ponerse en los zapatos del otro* para restaurar vínculos y relaciones personales e interpersonales en una relación afectiva y de respeto mutuo.

La intención es que todos los participantes del círculo compartan sus experiencias en un clima de confianza y de respeto, siguiendo una dinámica de participación incluyente; respetando la forma circular entre los participantes y llevando una secuencia de orden en la participación siguiendo el sentido de las manecillas de un reloj.

En ocasiones los participantes se sientan en forma circular poniendo en el centro una fogata, misma que puede ser sustituida por un objeto que simbolice para el grupo algún valor de identidad, ya que los participantes lo tomarán constantemente en el uso de la palabra y representa en el momento de intervención la solidaridad y el reconocimiento del grupo a esa persona.

Al momento de la participación el participante tomará el objeto simbólico y si no desea intervenir en ese momento, cede dicho objeto a su compañero de la izquierda (siempre siguiendo el orden de las manecillas del reloj). Cada grupo puede o no nombrar un líder, en el caso de nombrarlo, el líder será el encargado de dar las instrucciones al grupo y de cuidar que se respete el uso de la palabra, del tiempo, el orden en las participaciones, y llevará los registros acerca de los puntos abordados por los integrantes.

### Procedimiento

Como se mencionó en el apartado anterior, el taller se llevó a cabo siguiendo el procedimiento de estos círculos, haciendo una aplicación en el contexto de los profesores de las Misiones Culturales.

El taller tuvo una duración de dos sesiones, cada sesión con una duración de cinco horas, siguiendo cuatro etapas para su desarrollo.

El número de asistentes fue de cincuenta, por lo que ha-

bía diez profesores por cada ecología y de esos diez profesores se formaron dos equipos, de cinco integrantes cada uno, con la finalidad de favorecer el clima de confianza y de participación en los círculos de fuego, caracterizados por "grupos pequeños".

*1.- Introducción.* Durante la primera sesión se tomó 30 minutos para dar la bienvenida a los participantes y posteriormente la introducción al taller.

Se inició el taller con una presentación introductoria en la que se resaltó el sentido de la vida mediante la recuperación de la práctica docente en el contexto comunitario. La relación entre el enfoque ecológico, el análisis de cuentos y relatos, y la práctica de los círculos de fuego fue el punto eje en este primer momento pues desde el enfoque ecológico se trata de construir una experiencia social del mundo, partiendo del análisis comprensivo de la realidad, en la construcción del conocimiento. Dicho enfoque aplicado al análisis de cuentos representó compartir experiencias desde lo singular, reflexionando y particularizando en el contexto, por lo que se sensibilizó a los participantes a entrar en un proceso de reflexión distinto, desde lo singular, recuperando su experiencia docente, su experiencia de vida, su experiencia comunitaria, conformando en un pequeño grupo un círculo identitario.

La práctica de los círculos de fuego fue el procedimiento que guio el taller, pues el análisis de los cuentos y relatos se efectuó mediante estos círculos, integrados en pequeños grupos de cinco integrantes, y cada una de ellos trató una ecología distinta, pero al ser diez equipos y cinco ecologías, se formaron dos equipos de cinco integrantes para cada ecología. Para la integración de los círculos de fuego se enfatizó acerca de la cohesión, el reconocimiento al otro, la solución de conflictos, el respeto mutuo, la solidaridad y afectividad, la igualdad de oportunidades para participar en un grupo incluyente, el compartir experiencias con sentido en busca de un proceso transformador. Por lo que a partir de esta introducción los participantes se encontraban un tanto sensibilizados a participar con compañeros de otros talleres y de las distintas Misiones culturales. Incluso, los directores de las Misiones quedaron integrados en los equipos de forma aleatoria.

*2.- Lectura de cuentos y relatos.* En esta fase se organizaron pequeños grupos cada grupo con un eje temático distinto. Los equipos fueron integrados aleatoriamente, de modo que se generara un ambiente de confianza y de igualdad de circunstancia entre los participantes.



Los ejes temáticos fueron las cinco ecologías planteadas por Santos anteriormente. Cada una de las ecologías se abordó en el taller con la lectura de un cuento y/o un relato, en donde se ilustró el sentido ecológico de cada eje temático y que los participantes analizaron centrándose en las preguntas guía en cada ecología. El líder de cada grupo planteaba a los integrantes las preguntas, como guía para el análisis y las participaciones, siguiendo la dinámica de participación planteada en el apartado anterior.

En un segundo momento se dio lectura al cuento, el líder podía invitar a alguno de los participantes a dar lectura del cuento o motivarlos para que fuera de forma voluntaria. Posteriormente el líder otorgaba el objeto simbólico al primer participante para que tomara la palabra e iniciara con la frase de apertura, para luego compartir con el grupo a partir del cuento dos cuestiones iniciales: ¿Quién soy? y ¿Cómo me siento? Al término de su participación cedía el objeto a su compañero de junto, siguiendo el orden de las manecillas del reloj.

Posterior a esa intervención el líder planteaba las preguntas relacionadas con el eje ecológico en particular, que relacionado con el cuento y/o el relato, los participantes iban respondiendo, una a una, siguiendo la dinámica de participación indicada anteriormente.

El líder llevó el registro de las participaciones y las contribuciones para cada una de las preguntas; así como también las impresiones que observó en los participantes. Cada participante también realizó sus propios registros, mismos que le sirvieron de apoyo para la elaboración de sus narrativas que presentaron en la siguiente etapa del taller. Entre una y otra pregunta los participantes podían tomar pequeños recesos de 5 minutos, con la finalidad de mantener siempre la atención y participación de todos los participantes (y con ello evitar salidas, llamadas telefónicas, u otros distractores). Para la reflexión y participación en cada eje ecológico se destinó un tiempo aproximado de 90 minutos, para cada cuento y relato. Al final de la sesión cada grupo propuso una frase de cierre que simbolizó lo esencial de la reflexión para plantear nuevos compromisos.

*3.- Elaboración de narrativas.* A partir de la socialización de experiencias y del abordaje de las cinco ecologías mediante la lectura de cuentos y relatos los profesores elaboraron narrativas, recuperando aquellas experiencias educativas significativas. Esto es que, partiendo de su

experiencia en el taller y en la comunidad, se recuperaron experiencias y prácticas pedagógicas, reconociendo el contexto para situar el conocimiento, el aprendizaje y el alumno, y se fijaron nuevas metas para su enseñanza, proponiendo estrategias para innovar su práctica. Las narrativas fueron elaboradas de forma individual y entregadas por escrito al instructor del taller.

*4.- Cierre del taller.* En esta fase los integrantes de cada círculo de fuego socializaron su frase de cierre, recuperando el sentido de la frase, con una participación de despedida y de cierre, respetando la dinámica con el objeto simbólico y siguiendo el orden de las intervenciones antes planteadas.

El valor del respeto y la inclusión fueron expresados por muchos de los profesores de los distintos círculos, aludiendo que ellos mismos estaban revalorando en su práctica y actitud con los demás.

Las frases de cierre en los círculos, por ecología fueron las siguientes:

- a) Ecología de los saberes: “Sustentable” y “Nuestro campo es la nación”.
- b) Ecología de las temporalidades: “El conocimiento es un vínculo recíproco” y “Nuevo amanecer”.
- c) Ecología del reconocimiento: “Saber, saber para producir” y “Reconstrucción de la práctica”.
- d) Ecología de las transescalas: “Me reconstruí en mis conocimientos y crecí en experiencia para ser mejor como docente” y “Querer es poder”.
- e) Ecología de las productividades: “La libertad es hacer con amor lo que te gusta” y “El saber te da autosuficiencia”.

Al final se dio un agradecimiento general a los profesores por la participación y la experiencia compartida en los círculos de fuego, invitándoles a continuar en nuevos procesos de formación y cerrando a su vez con una reflexión alrededor del compromiso docente con la comunidad, con su entorno y con ellos mismos.

De esta forma el taller se efectuó de forma exitosa, logrando el trabajo de narrativas en profesores comunitarios que nunca habían tenido una experiencia de taller

vivencial y que sin duda lograron revalorar su práctica y su identidad como profesores comunitarios, así mismo reconocieron el valor de su contexto, y de la tierra con las implicaciones que ésta da para su quehacer como agentes del cambio social.

## DISCUSIÓN

Partiendo de la reflexión centrada en la figura del profesor y la complejidad implicada en torno a su práctica en el contexto rural, en este apartado se abordan las nociones resultado de la experiencia de los profesores, quienes a partir de la construcción de narrativas compartieron sus intereses, saberes, conocimientos, en un proceso de interacción y de reflexión, mediante los círculos de fuego.

Tales nociones aportan las bases para la formación del profesor de Misiones Culturales en el contexto de aplicación y de implicación. Desde el contexto de aplicación su reflexión se relaciona con su experiencia personal en su contexto comunitario, así como su formación disciplinaria e intereses y motivaciones, las cuales de forma articulada contribuyen a la reflexión sobre la práctica. Y desde el contexto de implicación se involucran estrategias de análisis en las nociones resultantes para reflexionar acerca del futuro, sus posibles impactos y consecuencias no inmediatas.

Para la construcción de estas nociones se partió de la reflexión y análisis de los profesores, desde las cinco ecologías propuestas por Santos (2009), integrando de forma articulada sus relatos en el análisis de ambos contextos: el de aplicación y el de implicación, los cuales generan elementos de reflexión que enriquecen la contextualización con perspectivas humanas derivadas de la experiencia subjetiva, abierta a la lectura del entorno y comprometida con las necesidades sociales.

Para centrar el análisis desde el contexto de implicación se integró a la ecopedagogía, con elementos desde los cuales se pueden sentar las nuevas bases de formación docente, con el sentido distinto que se busca hacia una vinculación profunda con la madre tierra.

La primera noción se refiere al *hombre*, quien es el protagonista, el que construye la historia de la vida. El hombre es un ser capaz, libre, único autónomo, y tiene la responsabilidad social de generar condiciones para hacer el planeta más habitable.

Desde la ecología de los saberes el hombre tiene distintas formas de saber, así como de ignorar, y ellas le dan un sentido particular para ver el mundo y para aproximarse a él.

La riqueza personal en cada hombre es el resultado de su experiencia de vida. El intercambio de experiencias le permite generar alternativas de solución a problemas. Se rescata el valor de la experiencia vivencial que permite resignificar nuevas prácticas y la mejora de las relaciones sociales.

El hombre aprende, se apropia de su realidad y del conocimiento y se va reconstruyendo de forma anti lineal, es decir en procesos de reciprocidad con los otros y con la tierra. El conocimiento es un vínculo recíproco entre la experiencia, la riqueza en el tiempo que va construyendo el hombre y la experiencia social con la comunidad.

La segunda noción es la *tierra*, constituida como una totalidad compleja, como un macrosistema vivo y en evolución.

En esta noción encuentra lugar la ecología de las transescalas, para generar las condiciones en las que el hombre se reconcilie con la tierra, proponiendo una globalización alternativa contrahegemónica desde donde confluyan las aspiraciones universales alternativas de justicia social, dignidad respeto mutuo, solidaridad, comunidad y espiritualidad, desglobalizando lo local con relación a la globalización hegemónica.

“El desarrollo humano no se trata únicamente de tener más, sino también de ser más. Los desafíos que la humanidad está enfrentando sólo pueden ser superados si todas las personas adquieren conciencia de su interdependencia global, se identifican ellas mismas con un mundo más amplio y deciden vivir de acuerdo con una responsabilidad universal.” (Gadotti, 2002; pág. 178).

Ahora bien, la tercera noción es la *inclusión*, misma que constituye un eje articulador entre la tierra, el ser humano, la conciencia humana y la vida, pues se trata de lograr un equilibrio armónico en busca de un fundamento común y de valores compartidos, hacia una ciudadanía planetaria, basada en un equilibrio dinámico entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza. El análisis de esta noción desde la pedagogía de la tierra tiene implicaciones trascendentales que rompen con el sistema desigual, producto de las prácticas hegemónicas del mundo global-

lizado para recuperar las aspiraciones universales de justicia social, dignidad, respeto mutuo, solidaridad, comunidad y espiritualidad, pero con una formación sensible y afectiva que compromete al sujeto con la vida.

El reconocimiento a la tierra es base para la vida, y parte de la tierra es el hombre mismo, su autorreconocimiento y su relación con el entorno. Vivir y convivir desde la diversidad rompe con la desigualdad, producto del sistema homogeneizante y genera condiciones auténticas para la productividad, la sustentabilidad y la mejora social.

La cuarta noción es la *comunidad*, se basa en los valores de la responsabilidad y del respeto compartido hacia la tierra y hacia la vida “esta responsabilidad común toma distintas formas para diferentes individuos, grupos y naciones, dependiendo de su contribución a los problemas existentes y de los recursos que tengan a su disposición” (Gadotti, 2002; pág. 178). La experiencia comunitaria de los profesores compartida en este estudio fue muy rica, pues permitió particularizar en cada contexto de aplicación; pero las implicaciones de cada experiencia docente abrieron nuevas posibilidades para sentar las condiciones para la igualdad, basadas en los valores y en la recuperación de la enseñanza comunitaria.

Romper con la indiferencia y ser sensible ante otras experiencias y necesidades, así como desarrollar actitudes sensibles y de compromiso social contribuye a la construcción de la identidad comunitaria. Para lograr una desglobalización local el profesor debe reconocer las necesidades de su contexto comunitario, así como interactuar en un vínculo de comunicación auténtica con sus alumnos y con la comunidad, guiando el trabajo colectivo, respetando diferentes ideas y opiniones, e innovando su práctica en el contexto de implicación.

Desde la ecología de las transescalas, la comunidad contextualiza la vida cotidiana del hombre y su relación con la tierra, propicia la interlocución permanente con la sociedad y con el entorno natural; de ahí que adquiere especial sentido la formación en valores de respeto, responsabilidad y solidaridad compartidos y que dan sentido a los procesos sociales que promueva mejores actitudes de convivencia y de dignidad humana.

La quinta noción se refiere al *trabajo colectivo*, el cual fortalece la identidad y la solidaridad como valores esenciales para la convivencia humana. Desde la ecología de los reconocimientos se reconoce la diversidad social y

cultural de los sujetos colectivos como agentes transformadores, en contra de la desigualdad social y a favor del reconocimiento de la diferencia cultural, de la identidad colectiva y de la autonomía.

El trabajo colectivo involucra el concepto de comprensión, para ponerse en los zapatos del otro y a partir de ello comprender y generar acciones conjuntas y concretas de desarrollo y sustentabilidad con impacto en la comunidad., en lo económico, social y cultural. Compartir experiencias, estrategias y situaciones en distintos proyectos comunitarios para reconstruir el conocimiento y reflexionar acerca de la práctica.

La colectividad respeta y potencializa las particularidades, afirmando a su vez la identidad, en busca de un fundamento común y de valores compartidos. “La libertad, el conocimiento y el poder deben unirse a la responsabilidad y a la necesidad de autorrestricción moral, reconociendo que las verdaderas medidas del progreso consisten en un nivel decente de vida para todos y en la calidad de las relaciones entre las personas y entre éstas y la naturaleza” (Gadotti, 2002; pág. 179).

El trabajo colectivo, basado en la comprensión involucra el reconocimiento y respeto al otro y a la tierra, generando las bases para una nueva ciudadanía que valora la vida, que asume una postura consciente y humana, que rompe con la visión contemplativa y pasiva de ver el mundo, que actúa en consecuencia porque espera un mundo mejor.

La sexta noción se refiere al profesor misionero como un *agente social del cambio*, que ocupa un lugar de liderazgo y de acompañante, de guía y de actor social, de enseñante y de aprendiz, como agente transformador y comunitario que promueve la convivencia y el rescate de los valores. La noción de Profesor Misionero se construye a partir del contexto comunitario, que rescata las particularidades y características culturales del contexto, pero también las necesidades formativas de los sujetos en formación.

El profesor misionero entonces de ser una figura pasiva, o contemplativa como instructor en la enseñanza de oficios mediante los talleres, pasa a ser un agente transformador que no camina sólo, pues a su paso involucra a sus alumnos, a la comunidad y por supuesto a él mismo, en un proceso complejo mediante el cual se articula el conocimiento, la práctica pedagógica, las particularidades del contexto, las necesidades de los alumnos y las problemáticas reales.

Esta noción de profesor misionero, involucra la ecología de los reconocimientos pues mediante el reconocimiento a la diversidad cultural se pretende sentar las bases para la igualdad en las diferencias, en la diversidad, esto es generar las condiciones igualitarias para una nueva ciudadanía basada en el respeto al otro y la educación para todos es uno de los pilares formativos básicos y es una condición para generar dichas bases igualitarias.

El establecer un vínculo entre profesor y alumno, trasciende al tiempo y espacio del taller, y los acerca en un acompañamiento, desde lo cotidiano, recuperando la noción de visitas domiciliarias para compartir experiencias de vida y generar alternativas en el plan de acción que lo integre a la comunidad. "Así, pensamos en un nuevo profesor, mediador del conocimiento, sensible y crítico, aprendiz permanente y organizador del trabajo en la escuela, un orientador, un cooperador, un curioso y, sobre todo, un constructor de sentido" (Gadotti, 2002; pág. 43). El reconocimiento en el profesor implica ese proceso de autorreflexión y el intercambio de experiencias con otros profesores acerca de la práctica comunitaria desde contextos particulares.

La séptima noción que se propone es la de *vida cotidiana*. La noción de vida cotidiana, desde la pedagogía de la tierra permite recuperar las experiencias de vida con una perspectiva significativa, es decir revalorando el contexto y sus implicaciones, esto es, propiciando mayor reflexividad acerca de la experiencia cotidiana y del conocimiento, y articulando con el entorno el sentido de la vida.

La recuperación de experiencias comunitarias, traen impacto y beneficio a la comunidad, así como flexibilidad en el tiempo de enseñanza, a partir de las necesidades de cada Misión y de cada grupo en particular de los talleres; integrando en ese tiempo actividades extracurriculares, es decir las comunitarias, las recreativas, las culturales y de intervención que se concretan en beneficios y nuevas posibilidades de desarrollo y sustentabilidad.

La reflexión desde esta noción aporta las bases para reconciliar al hombre con la tierra, fortaleciendo los lazos afectivos y de responsabilidad social. Que valora la existencia de la tierra desde su historia, se compromete en el presente, toma conciencia y redefine el futuro, creando un nuevo destino y oportunidades para un nuevo comienzo.

## CONCLUSIONES

Atender a las Misiones Culturales desde su contexto de aplicación y de implicación permite vincular el conocimiento con el entorno y, en este sentido involucra escenarios, situaciones, problemáticas reales enriquecidas con la experiencia subjetiva de los sujetos hacia una nueva ciudadanía con mejores actitudes de convivencia y de dignidad humana.

Desde el contexto de implicación, la relación entre el maestro misionero y el alumno se fortalece y comparten conocimientos, experiencias de vida, intereses, estrategias comunitarias, reflexiones acerca de la práctica, visitas domiciliarias, logros y satisfacciones, valores, procesos de enseñanza y de aprendizaje de forma recíproca.

Desde un plano ecológico, se propone a la eco pedagogía como un modelo de civilización sustentable, que responda a las particularidades como un proyecto alternativo global, con bases y principios emancipadores, civilizatorios; que propicie una conciencia ecológica como base de las relaciones humanas y de convivencia con el entorno; lo que vincula a la escuela con la vida en una relación dinámica y dialéctica.

Redefinir la figura del Profesor Misionero desde la eco pedagogía, no es una propuesta pedagógica más, es una alternativa para abrir nuevas posibilidades de intervención pedagógica, revalorando la vida y con ello, la escuela, los programas educativos, la formación de sujetos críticos y comprometidos con el mundo, hacia una ciudadanía planetaria que propone un equilibrio dinámico entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza, en una vinculación profunda con la madre tierra; implica decidir equilibrar y armonizar los intereses individuales con el bien común, la diversidad con la unidad, la libertad con la responsabilidad, implica reeducar la mirada, el corazón, caminar con sentido, implica el aprender a vivir.

## REFERENCIA BIBLIOGRAFICAS

Arenas Ortiz M., Hinojosa Pareja E. F. (2013). Análisis de impactos derivados de experiencias ecopedagógicas. Rev. Investigación en la escuela. No. 79. ISSN: 0213-7771

Esqueda N., Yrigoyen A., Muñoz G. (2015). Investigación estratégica como apología para interpretar la matriz epistémica compleja de una tesis doctoral. Revista Multidisciplinaria Dialógica. Vol. 12, No. 1. ISSN: 22447662. Venezuela.

Fernández H.A., Conde C.J.L. (2010). La ecopedagogía en la formación inicial de maestros. Rev. Investigación en la escuela. No. 71, (pp. 39-49)

Gadotti, M.; Antunes A. (2006). La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de carta de la tierra. Cap. IV: Democracia, no violencia y paz, la carta de la tierra en acción. (pp. 141-143)

Gadotti Moacir; (2002). Pedagogía de la Tierra. Siglo XXI. México, D.F.

Gadotti Moacir. (2003). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. Paulo Freire, revista de pedagogía crítica. Año 2. No. 2. (pp. 61-75)

Herrera Márquez Alma; (2012). "Enfoque Académicos de Enseñanza-Investigación en Responsabilidad Social Empresarial". En Licha, Isabel Compliladora; (2012). Enseñanza de la Responsabilidad Social Empresarial". Retos de las Universidades en Iberoamérica/ Buenos Aires: Sudamericana. ISBN 978-950-07-3867-5.

WUF; (2012). Reinventando la Universidad en Tiempos de Crisis: Círculos de comunicación. Quinto foro de Universidades Mundiales. Grecia.

Santos, Boaventura de Sousa; (2009). Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Editor José Guadalupe Gandarilla Salgado-México: Siglo XXI, CLACSO.

Santos, Boaventura de Sousa y Rodríguez César; (2011). Para ampliar el canon de la producción. En Santos, Boaventura de Sousa (2011). Producir para vivir: Los caminos de la producción no capitalista. Edición en español por Fondo de Cultura Económica; México.

## Semblanza de los autores

María de Lourdes Luna Alfaro. Doctora en Educación, profesora investigadora de tiempo completo en Licenciatura y Maestría, directora de tesis de licenciatura, maestría y doctorado en temas educativos. Ponente en congresos y eventos académicos estatales, nacionales e internacionales. Autora y coautora de artículos y capítulos de libro. Organizadora de eventos académicos para estudiantes de licenciatura y de maestría. Integrante del C.A.E.C. Sujetos y procesos educativos. Acreditación PRODEP. Colaboradora en distintos proyectos de investigación

Belem Castillo Castro. Doctora en Educación, profesora investigadora de tiempo completo en Licenciatura, Maestría y Doctorado, directora de tesis de licenciatura, maestría y doctorado en temas educativos. Ponente en congresos y eventos académicos estatales, nacionales e internacionales. Colaboradora en distintos proyectos de investigación. Autora y coautora de artículos y capítulos de libro. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores. Integrante y responsable del C.A.E.C. Sujetos y procesos educativos. Perfil PRODEP.

Rossana Aranda Roche. Doctora en Ciencia de la Educación, profesora investigadora de tiempo completo en Licenciatura y Maestría, directora de tesis de licenciatura y maestría en temas educativos. Ponente en congresos y eventos académicos estatales, nacionales e internacionales. Autora y coautora de artículos y capítulos de libro. Organizadora de eventos académicos para estudiantes de licenciatura y de maestría. Integrante del C.A.E.C. Sujetos y procesos educativos. Acreditación PRODEP. Colaboradora en distintas investigaciones educativas.