

ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES
SOCIALES DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD
INTERCULTURAL DE CHIAPAS

Luz Helena Horita Pérez

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:
<http://hdl.handle.net/10803/675565>



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-
NoComercial-SenseObraDerivada

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-
NoDerivatives licence



TESIS DOCTORAL

ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA
EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

Luz Helena Horita Pérez

2021



TESIS DOCTORAL

ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA
EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

Luz Helena Horita Pérez

2021

Programa de Doctorado en Educación

Tutelada y dirigida por la Dra. Rosa María Medir Huerta

Co-dirigida por la Dra. Miriam Rebeca Pérez Daniel

Memoria presentada para optar al título de doctora por la Universidad de Girona

La presente investigación ha permitido realizar las siguientes actividades

académicas:

Publicaciones

Horita P., Luz H.: Santiago L. José A. “Estudio de las representaciones sociales en contextos interculturales. El patrimonio biocultural en los discursos narrativos” en Sulvarán L., José L. y M. Sánchez A. (Coords.). 2017. Patrimonio, territorio y buen vivir: una mirada desde el sur. Universidad Intercultural de Chiapas. Ediciones Navarra S.A. de C.V. México. pp. 51-66.

Horita Pérez, L. H. 2011. Estudio de las representaciones sociales de la educación ambiental en estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. En L. Cano Muñoz, M. Junyent Pubill, J. Benayas del Álamo, & P. Á. Meira Cartea (Eds.), Nuevas investigaciones iberoamericanas en Educación Ambiental (Primera, pp. 339–357). Organismo Autónomo de Parques Nacionales; Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.

Ponencias

Participación como ponente con el tema “La Educación Ambiental en contextos interculturales: Las representaciones sociales y estrategias de indagación a través de relatos para la EA” presentado en el marco del II Congreso Internacional de Política Pública e Interculturalidad “Escenarios emergentes” y V Coloqui de Interculturalidad, realizado en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México, del 25 al 27 de septiembre de 2019.

Participación como ponente con el tema “Comunicación intercultural en la educación ambiental”, presentada en la mesa de trabajo Comunicación Intercultural, dentro de las actividades realizadas del 2º Congreso Internacional de Comunicación Intercultural:

Perspectivas, Retos y Experiencias. Universidad Intercultural de Chiapas. 28 de octubre de 2015. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Participación como ponente con la conferencia “La creación literaria en la indagación social”, durante el 1^{er} Foro Leer y escribir en Chiapas, perspectivas culturales para una sociedad informada, realizado el día 07 de octubre de 2015, en el marco del 38 Aniversario de la Facultad de Humanidades de la UNACH. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Participación como ponente del tema “Estudios de representaciones sociales en contextos interculturales: el patrimonio biocultural en los discursos narrativos”, en el marco del Primer Congreso Internacional Patrimonio, Territorio y Buen Vivir, del 25 al 27 de agosto de 2015. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Participación como ponente del tema “La Educación Ambiental en contextos interculturales: Las representaciones sociales y estrategias de indagación desde la elaboración de relatos para la EA”, en el 8th World Environment Education Congress, celebrado del 29 de junio al 02 de julio de 2015 en la ciudad de Göteborg, Suecia.

Participación como ponente del tema “Percepciones ambientales en el discurso narrativo de estudiantes de Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural de Chiapas.” Durante el I Coloquio de Investigaciones de la UNICH. Universidad Intercultural de Chiapas. Marzo, 2010.

Participación como ponente del tema “La semiótica ambiental en la construcción de la educación intercultural para el desarrollo: Percepciones ambientales en el contexto intercultural.” Durante el Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, Michoacán. México. Noviembre, 2009

Abreviaturas

AL	América Latina
EA	Educación ambiental
ES	Educación Superior
EPA	Educación popular ambiental
MA	Medio ambiente
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO.
PPE	Proyecto Principal de Educación
PN	Programa Narrativo
RS	Representaciones sociales
RS-EA	Representaciones sociales de la educación ambiental
RS-MA	Representaciones sociales del medio ambiente
S-N	Sociedad – Naturaleza (referido a las relaciones entre-)
TNC	Teoría del núcleo central
TRS	Teoría de las representaciones sociales
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

DEDICATORIA

Para Alejandro y Emiliano, mi hogar y mi refugio.

Para mis padres, Amilcar Horita González y Luz Pérez López, por ser guía, ejemplo y fuente de infinito amor.

Para mis padrinos Fernando de León y Magda Veytia, por ser impulso y alegría en todas mis empresas.

Para mis cómplices eternos y mis mejores críticos, Adriana y Amilcar. Para sus compañeros de vida, que hoy son mis hermanos, Wendy y Jorge.

Para mi familia extendida, por todo el cariño y apoyo que me han brindado, Ingrid, Agustín, Nacú y Fallín.

Para mis sobrinos, porque ellos son la razón para construir un mundo mejor desde hoy, Jesús Azael, Zoé Alessandra, Eliseo, Ian Amilcar, Amaya Nacú, Cristóbal, Eric de Jesús y Alfredo Alejandro.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no sería posible sin la guía incondicional y apoyo de la Dra. Rosa María Medir Huerta, a quien agradezco por su disposición a escuchar, conocer y discutir sobre realidades en el contexto latinoamericano; su acompañamiento y tutoría me han permitido reconocer nuevos caminos para construir conocimiento. Agradezco de corazón toda la confianza depositada en mí y su generosidad. Trabajar con ella ha sido un aprendizaje invaluable.

A la Dra. Myriam Rebeca Pérez Daniel, por acercarme al estudio de las representaciones sociales con su riqueza, complejidad y pertinencia para comprender mejor el mundo. Su experiencia en el estudio de los discursos, desde una perspectiva intercultural, ha sido una guía indiscutible.

A la Dra. María Elisena Sánchez Román, por ser ejemplo de compromiso y coherencia como profesional, educadora y ser humano. Su lectura y recomendaciones a un primer borrador de este trabajo, me permitieron identificar aspectos imprescindibles para su mejora.

A las y los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas, por ser mis maestros en este proyecto. Sus disposición a compartir sus visión de mundo y poner en práctica su potencial creativo, hicieron posible esta investigación.

A la Universidad Intercultural de Chiapas, por apoyar todos estos años mi formación doctoral, apostando por la profesionalización y educación continua, para mejorar nuestra labor como actor político y social en Chiapas, en México y el mundo.

A mi amiga Antonia Aguilar, cuyo trabajo me ha otorgado tiempo para concluir este documento. Gracias por apoyarme a cumplir esta meta.

A mi familia, cercana y extendida, por su confianza y apoyo. Gracias por otorgarle sentido a este trabajo.

Índice General

RESUMEN.....	7
RESUM.....	9
SUMMARY.....	11
I. Introducción general.....	13
I.1 Planteamiento del problema.....	16
II. Objetivos.....	19
III. Justificación Metodológica.....	21
III.1 Estructura de la Tesis.....	23
PRIMERA PARTE.....	27
1. El Estudio de Lo Ambiental.....	27
1.1 La EA como Campo Social.....	28
1.2 El Devenir de la Educación Ambiental.....	31
1.2.1 La educación ambiental como producto de la modernidad.....	32
1.2.2 La educación ambiental en el discurso internacional.....	35
1.2.3 La educación ambiental en el contexto latinoamericano.....	50
1.2.4 Pensamiento ambiental latinoamericano.....	53
1.3 Condiciones Paradigmáticas en la EA.....	57
1.3.1 Paradigmas de la Relación Sociedad-Naturaleza.....	58
1.3.2 Relaciones S-N en los Enfoques de la EA.....	59
2. Representaciones sociales y educación ambiental.....	63
2.1 De lo Colectivo a lo Social.....	63
2.2 Teoría de las Representaciones Sociales.....	66
2.2.1 Funciones de las RS.....	69
2.2.2 Objetivación y Anclaje.....	70
2.2.3 Escuelas y enfoques de estudio de las RS.....	73
2.2.4 Estructura de las RS.....	78
El núcleo central.....	79
Elementos periféricos.....	80
Themata y representaciones sociales.....	81
2.2.5 El Estudio de las RS en la Propuesta Intercultural.....	84

2.3 Representaciones Sociales de lo Ambiental.....	86
2.3.1 Estudio de las RS en el Campo Ambiental.....	88
2.3.2 Representaciones Sociales de la EA.....	95
2.3.3 Relaciones Sociedad-Naturaleza en las RS Ambientales.....	96
3. Interculturalidad y Educación en Latinoamérica.....	99
3.1 Pluralismo Cultural, Multiculturalismo e Interculturalidad.....	99
3.2 La Interculturalidad desde Latinoamérica.....	103
3.2.1 El “problema indígena” como marco histórico de la Interculturalidad.....	103
3.2.2 Proyectos de educación intercultural en Latinoamérica.....	109
3.2.3 Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en ES.....	112
4. La Universidad Intercultural en el contexto chiapaneco.....	115
4.1 Antecedentes históricos de educación intercultural en México.....	115
4.2 Del indigenismo a la educación intercultural en México.....	120
4.2.1 Las Universidades Interculturales en México.....	122
4.3 Chiapas en la actualidad.....	123
4.4 La Universidad Intercultural de Chiapas.....	125
4.4.1 El papel de la Universidad Intercultural de Chiapas en el contexto chiapaneco	126
4.4.2 La EA en la Licenciatura en Desarrollo Sustentable.....	127
4.5 Población de estudio.....	128
4.5.1 Grupo de trabajo.....	129
4.5.2 Estrategia de trabajo.....	130
SEGUNDA PARTE.....	133
5. El Análisis Semiótico Textual en la Aproximación de RS.....	133
5.1 Principios de la semiótica textual.....	133
5.2 Niveles de análisis.....	134
5.2.1 Nivel Superficial: Narratividad y Programa Narrativo.....	136
Fases Narrativas.....	137
Tipos de comunicación del objeto.....	139
Sistema de calificaciones (Valoración).....	139
5.2.2 Balance del componente narrativo.....	140
5.2.3 Nivel Profundo: Estructuras roles y transformaciones.....	140
5.3 El cuento para la educación ambiental en el estudio de RS.....	143
5.3.1 El cuento como texto narrativo.....	144

5.4 Exploración de Premisas a través del Análisis Semiótico del Texto.....	147
Resultados.....	149
6. Esquemas figurativos de la RS-EA.....	149
6.1 Nivel Superficial.....	149
6.1.1 Observaciones en torno al Programa Narrativo.....	150
6.1.2 Figuras y Temas Descriptivos en los Cuentos.....	157
7. Discusión y conclusiones.....	171
7.1 Esquemas figurativos y núcleos centrales.....	171
7.1.1 RS-EA Administración de recursos.....	172
7.1.2 RS-EA Conservación del escenario social.....	173
7.1.3 RS-EA Establecimiento de <i>relaciones entre seres</i>	175
7.2 Contexto cultural, sexo y RS-EA.....	178
7.3 RS-EA, naturaleza, ambiente y corrientes de la EA.....	180
7.3.1 RS-MA y paradigmas de relación S-N.....	180
7.3.2 RS-EA y corrientes de intervención de la EA.....	183
7.4 Conclusiones.....	186
7.5 Recomendaciones en el contexto actual de la UNICH.....	189
7.5.1 La UNICH en los últimos diez años.....	189
7.5.2 La investigación actual y su vigencia.....	190
7.5.3 Oportunidades y retos.....	191
8. Bibliografía.....	193
Anexo I. Análisis de los cuentos.....	205
Cuento 01.....	207
Análisis C01.....	208
Indicadores de RS-EA en C01.....	215
Cuento 02.....	217
Análisis C02.....	219
Indicadores de RS-EA en C02.....	227
Cuento 03.....	229
Análisis C03.....	230
Indicadores de RS-EA en C03.....	238
Cuento 04.....	241
Análisis C04.....	242
Indicadores de RS-EA en C04.....	249

Cuento 05.....	251
Análisis C05.....	252
Indicadores de RS-EA en C05.....	260
Cuento 06.....	261
Análisis C06.....	262
Indicadores de RS-EA en C06.....	269
Cuento 07.....	271
Análisis C07.....	273
Indicadores de RS-EA en C07.....	281
Cuento 08.....	283
Análisis C08.....	284
Indicadores de RS-EA en C08.....	293
Cuento 09.....	295
Análisis C09.....	296
Indicadores de RS-EA en C09.....	303
Cuento 10.....	305
Análisis C10.....	306
Indicadores de RS-EA en C10.....	314
Cuento 11.....	317
Análisis C11.....	318
Indicadores de RS-EA en C11.....	328
Cuento 12.....	331
Análisis C12.....	332
Indicadores de RS-EA en C12.....	341
Cuento 13.....	343
Análisis C13.....	344
Indicadores de RS-EA en C13.....	352
Anexo II. Principios del Análisis Narrativo.....	355
Modalidades actanciales.....	356
Temas descriptivos.....	357
Anexo III. Tablas de Temas descriptivos.....	359
Temas descriptivos del Cuento 01.....	361
Temas descriptivos del Cuento 02.....	366
Temas descriptivos del Cuento 03.....	372

Temas descriptivos del Cuento 04.....	378
Temas descriptivos del Cuento 05.....	381
Temas descriptivos del Cuento 06.....	385
Temas descriptivos del Cuento 07.....	391
Temas descriptivos del Cuento 08.....	396
Temas descriptivos del Cuento 09.....	402
Temas descriptivos del Cuento 10.....	408
Temas descriptivos del Cuento 11.....	413
Temas descriptivos del Cuento 12.....	421
Temas descriptivos del Cuento 13.....	427
Anexo IV. Glosario.....	435

Índice de tablas

Tabla 1. Código de color de acuerdo con elementos del campo de representación del MA.	93
Tabla 2: Representaciones del ambientes identificadas por Sauv�e y su correspondencia con las corrientes de intervención de la EA (2005).....	94
Tabla 3. Fases narrativas del relato. Relaciones entre actantes para cada fase.....	139
Tabla 4. Programas narrativos de base y objetos de valor.....	152
Tabla 5. Relaciones paradigmáticas, recorrido y mitente de programas narrativos.....	156
Tabla 6. Temas descriptivos y conjuntos figurativos.....	159
Tabla 7. Características generales del corpus de cuentos y RS-EA identificadas.....	180
Tabla 8. Correspondencia entre RS-EA identificadas, las RS del medio ambiente y los paradigmas de relación entre sociedad y naturaleza (S-N).....	182
Tabla 9. Correspondencia entre los resultadoy trabajos previos, en torno a las RS , la educación ambiental y las corrientes de intervención.....	185
Tabla 10: Modelo narrativo del Cuento 01.....	213
Tabla 11. Modelo narrativo del Cuento 02.....	224
Tabla 12. Modelo narrativo del Cuento 03.....	236

Tabla 13. Modelo narrativo del Cuento 04.....	247
Tabla 14. Modelo narrativo del Cuento 05.....	258
Tabla 15. Modelo narrativo del Cuento 06.....	267
Tabla 16. Modelo narrativo del Cuento 07.....	279
Tabla 17. Modelo narrativo del Cuento 08.....	290
Tabla 18: Modelo narrativo del Cuento 09.....	302
Tabla 19. Modelo narrativo del Cuento 10.....	312
Tabla 20. Modelo narrativo del Cuento 11.....	326
Tabla 21: Modelo narrativo del Cuento 12.....	339
Tabla 22. Modelo narrativo del Cuento 13.....	351
Tabla 23. Modalidades actanciales en la semiótica de Greimas.....	358
Tabla 24. Conceptos relevantes en el análisis semiótico de textos.....	436

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo actancial de Greimas.....	137
Figura 2: Cuadrado semiótico modelo.....	141
Figura 3: Direccionalidad de las operaciones.....	141
Figura 4: Cuadrado semiótico de veridicción.....	142
Figura 5: Modalidades del Disfrute en el cuento 02.....	226

Índice de ilustraciones

Figura 1: Modelo actancial de Greimas.....	137
Figura 2: Cuadrado semiótico modelo.....	141
Figura 3: Direccionalidad de las operaciones.....	141
Figura 4: Cuadrado semiótico de veridicción.....	142
Figura 5: Modalidades del Disfrute en el cuento 02.....	226

RESUMEN

El campo ambiental es un espacio de lo social complejo donde interactúan visiones de mundo, discursos y teorías en tensión. La variedad de contenidos discursivos ha generado la indefinición y manipulación de significados de lo ambiental a favor de intereses políticos y económicos, que en ámbitos de formación es importante destacar. La adopción acrítica de concepciones ambientales y prácticas depredadoras en el manejo de recursos, conviven con actividades educativas para la formación de capacidades de autodeterminación comunitaria. Este fenómeno encuentra su explicación en las distintas representaciones sociales (RS) de la población en relación con su medio.

A través del análisis de las RS circulantes en el campo ambiental, las prácticas sociales son explicadas desde las diferentes concepciones de medio ambiente que poseen las sociedades, así como desde los paradigmas epistemológicos que las sustentan. Reconociendo la importancia que los relatos y tradición oral en las culturas originarias, se plantea la incorporación del análisis de relatos para la Educación Ambiental (EA), como una estrategia de indagación para la identificación de las RS de la EA.

El presente trabajo de investigación ha tenido como principal intención, el estudio de las representaciones sociales de la educación ambiental (RS-EA) que poseen estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). El interés por realizar este trabajo surge de reconocer a la UNICH como un espacio oportuno para estudiar las RS de lo ambiental en relación con las matrices socio-culturales de pertenencia. En el grupo de estudio, el 50.3% de los jóvenes universitarios provienen de alguna de las trece culturas originarias de Chiapas, y debido a condiciones de exclusión que las poblaciones indígenas históricamente han padecido, la mayoría de ellos representan la primera generación de su familia con acceso a estudios universitarios.

RESUM

El camp ambiental és un espai d'allò social complex on interactuen visions del món, discursos i teories en tensió. La varietat de continguts discursius ha generat la indefinició i la manipulació de significats del que és ambiental a favor d'interessos polítics i econòmics, que és important destacar en àmbits de formació. L'adopció acrítica de concepcions ambientals i pràctiques depredadores en el maneig de recursos conviu amb activitats educatives per a la formació de capacitats d'autodeterminació comunitària. Aquest fenomen troba la seva explicació en les diferents representacions socials (RS) de la població en relació amb el seu medi.

A través de l'anàlisi de les RS que circulen en el camp ambiental, les pràctiques socials són explicades des de les diferents concepcions de medi ambient que posseeixen les societats, així com des dels paradigmes epistemològics que les sustenten. Reconeixent la importància que els relats i la tradició oral tenen en les cultures originàries, es planteja la incorporació de l'anàlisi de relats per a l'Educació Ambiental (EA), com una estratègia d'indagació per a la identificació de les RS de l'EA.

Aquest treball de recerca ha tingut com a intenció principal l'estudi de les representacions socials de l'educació ambiental (RS-EA) que tenen estudiants de la Universitat Intercultural de Chiapas (UNICH). L'interès per realitzar aquest treball sorgeix de reconèixer la UNICH com un espai oportú per estudiar les RS d'allò que és ambiental en relació amb les matrius socioculturals de pertinença. Dins el grup d'estudi, el 50.3% dels joves universitaris provenen d'alguna de les tretze cultures originàries de Chiapas, i a causa de les condicions d'exclusió que les poblacions indígenes han patit, la majoria representen la primera generació de la família amb accés a estudis universitaris.

SUMMARY

The environmental field is a complex social space where worldviews, discourses, and theories in tension interact. The variety of discursive content has generated the uncertainty and manipulation of meanings of the environment in favor of political and economic interests, which in training areas is important to highlight. The uncritical adoption of environmental concepts and predatory practices in resource management coexist with educational activities for the formation of community self-determination capacities. This phenomenon finds its explanation in the different social representations (SR) of the population concerning their environment.

Through the analysis of circulating SRs in the environmental field, social practices are explained from the different conceptions of the environment that societies possess, as well as from the epistemological paradigms that sustain them. Recognizing the importance of stories and oral tradition in native cultures, the incorporation of story analysis for Environmental Education (EE) is proposed as an inquiry strategy for the identification of SR of EE.

The present research work has had as its main intention, the study of the social representations of environmental education (SR-EE) that students of the Intercultural University of Chiapas (UNICH) have. The interest in carrying out this work arises from recognizing the UNICH as an opportune space to study the SR of the environment about the socio-cultural matrices of belonging. In the study group, 50.3% of young university students come from one of the thirteen original cultures of Chiapas, and due to exclusion conditions that indigenous populations have historically suffered, most of them represent the first generation of their family with access to university studies.

I. Introducción general

La diversidad de discursos y prácticas que se registran bajo la idea de educación ambiental (EA), constituyen un campo social en el que diferentes actores ponen en juego sus intereses y motivaciones. En la búsqueda por entender la naturaleza de la educación ambiental a inicios de siglo XXI, es necesario trascender su definición como mera herramienta pedagógica para la sensibilización sobre temas ambientales a partir de una ética planetaria. Resulta indispensable reconocer en sus prácticas y discursos, los principios epistemológicos que le subyacen, las premisas desde las cuales se sitúa el ser humano en el mundo, construyendo sentidos y significados en contextos sociales específicos. Esto pone de manifiesto tanto conocimientos como un cuerpo axiológico en el que fundamentan acuerdos, estrategias y políticas públicas, bajo proyectos civilizatorios específicos. Se reconoce así la naturaleza de campo social de la educación ambiental, con la presencia de diferentes actores, intereses y fuerzas en constante tensión.

Reconocer a la educación ambiental como campo social implica representarla como un espacio construido bajo principios de diferenciación o de distribución, con “agentes” y “grupos de agentes” que se definen de acuerdo con sus posiciones en el espacio y su acceso al poder o al capital, y cuya actuación responde a las fuerzas objetivas e impuestas, irreductibles a las intenciones individuales (Bourdieu, 1989, p. 28). En el contexto ambiental, las nociones de poder y capital se concretizan no sólo en lo económico sino en capital cultural (conocimiento, prestigio) y natural; de tal forma que las valoraciones y simbolizaciones generadas dentro del campo determinan las dinámicas y fuerzas, a partir de las que se diseñan tanto contenidos como enfoques apropiados para una educación ambiental efectiva. Surgen así, en cada uno de los casos la pregunta ¿EA efectiva para quién? ¿para qué? Preguntas que parecieran inútiles bajo una perspectiva globalizadora, pero que cobran sentido al ubicarnos en los diferentes contextos mundiales, atentos a los diferentes intereses políticos y sociales que les son intrínsecos.

Bajo esta perspectiva el estudio de los discursos, conocimientos y actitudes ambientales que circulan en determinados contextos, nos permiten analizar y comprender los sentidos de las prácticas de EA. La aproximación a los conocimientos y premisas que sustentan la educación ambiental como práctica pedagógica, incorporan en su corpus las nociones, creencias y valores que como miembros de grupo compartimos. Desde la psicología social se han planteado acercamientos para comprender tanto los procesos cognitivos como sociales que nos explican como sujetos colectivos, destacando entre ellos los estudios de las representaciones sociales (RS).

En esta investigación se plantea el estudio de las representaciones sociales de la educación ambiental (RS-EA) que manejan estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Las representaciones sociales se definen como sistemas de conocimientos presentes en un grupo social, en el cual es posible identificar estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas circulantes, por lo que se encuentran íntimamente relacionadas con las conductas, predisposiciones y afectos de los miembros de la comunidad. Una característica clave de las RS es que son estructuradas, esto significa que se constituyen por elementos que se relacionan entre sí guardando una organización de orden jerárquico; lo anterior otorga flexibilidad en la construcción de las representaciones, a partir de cierto grado de centralidad en algunos de sus constituyentes, y permitiendo la sustitución de otros, de acuerdo con las estructuras cognitivas y experiencias particulares de los miembros de los grupos sociales. Estudiar los elementos estructurales de las RS y su organización interna, permiten relacionar su configuración y naturaleza con los ámbitos en los que se han construido, en términos de experiencias, así como de pertenencias culturales y sociales.

Dado que las RS proveen el sistema de referencia en el cual sustentamos nuestras prácticas y actuamos en función de la idea de mundo compartida socialmente, su estudio en

contextos que favorecen la interculturalidad abre la posibilidad de explorar las concepciones de la educación ambiental vinculadas a culturas originarias de Chiapas. Reconociendo la naturaleza polisémica del término “intercultural”, esta investigación se inscribe en la perspectiva crítica, más allá de la relacional y funcional, señaladas por Tubino (2005) y retomados por Walsh (2009) y Ferrão Candau (2010).

La noción de interculturalidad aquí busca trascender el carácter comunicativo que le define como el “intercambio entre culturas” o grupos sociales, que bien puede ser bajo condiciones de igualdad o desigualdad (perspectiva relacional); así como la perspectiva funcional centrada en el diálogo y tolerancia, pero que “no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales” (Walsh, 2010, pp. 2–3). En la investigación suscribo la idea de interculturalidad desde la perspectiva crítica, reconociéndola como un proyecto o proceso que permita “re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir.” (Walsh, 2010, p. 4); bajo esta premisa la interculturalidad va más allá de las poblaciones indígenas u originarias, e implica la participación de todos los sectores de la sociedad.

Si la interculturalidad es una propuesta de sociedad, bajo un proyecto político, social, epistémico y ético, que busca erradicar las desigualdades y exclusiones sociales, su naturaleza no es fáctica sino de posibilidad; es algo que se encuentra en construcción y re-elaboración constante. En razón de ello, uno de los espacios centrales de “lucha intercultural” es el ámbito educativo, reconociendo la educación como la institución de reproducción social (de conocimientos, valores, actitudes, identidades). Sin embargo las experiencias de educación intercultural en América Latina han presentado dificultades, sesgos y riesgos en su ejercicio, de los cuales Walsh (2009) identifica tres momentos significativos: “la educación intercultural bilingüe, las reformas educativas de los años 90 y

las políticas emergentes del siglo XXI” (Walsh, 2009, p. 5). El modelo de Universidades Interculturales en México se inscriben entre estas últimas, y a diez años de vida cuentan con la oportunidad de generar aprendizajes significativos a partir de los aciertos, limitaciones y errores en su ejecución.

La investigación realizada plantea la reflexión del quehacer de la UNICH como institución educativa que busca incidir en el ámbito comunitario y regional, promoviendo procesos con una visión intercultural; lo que implica incorporar conocimientos y saberes así como fortalecer valores y actitudes afines a la interculturalidad. Esto sustenta el interés por estudiar las representaciones sociales circulantes en el contexto universitario, reconociéndolas como la manifestación de los logros y deficiencias del quehacer formativo de la institución, bajo una perspectiva de interculturalidad.

I.1 Planteamiento del problema

Dado que las representaciones sociales se construyen con base en el saber acumulado de los participantes y en coherencia con el contexto social en el que se vinculan, el estudio de RS en espacios que promueven la interculturalidad proporcionan un ámbito de interés para la educación ambiental. Estudiar representaciones sociales en un entorno donde se promueve la manifestación de los saberes culturales y el diálogo de conocimientos, en principio permitiría identificar conocimientos tradicionales y actitudes ambientales recuperadas en el pensamiento del sentido común.

El interés específico por estudiar las representaciones sociales de la educación ambiental (RS-EA) sienta sus bases en el hecho de que al menos dos de cuatro de los programas educativos iniciales de la UNICH, consideraban en su perfil de egreso la práctica

profesional como educadores ambientales¹. Frente a las condiciones críticas del ambiente, vulnerabilidad de las comunidades y la presencia de egresados de otras instituciones educativas surge la pregunta ¿qué tipo de educación ambiental promoverán los egresados de la UNICH? ¿existen consideraciones de interculturalidad, conceptualizaciones del ambiente y estrategias de intervención que les distingan? Estos son algunos de los cuestionamientos que trato de responder, contrastando elementos que se incorporan a partir de las matrices culturales de los estudiantes y los discursos institucionalizados que permean en los medios de comunicación.

Por todo lo anterior, la pregunta de investigación que ha guiado este trabajo es: ¿cuáles son las nociones de educación ambiental presentes en las representaciones sociales de estudiantes de Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural de Chiapas? Esta interrogante me permite generar información de base para indagar aspectos culturales, sociales e históricos manifiestos en las RS-EA de los jóvenes universitarios, a través de los conocimientos, valores y estrategias de intervención que relacionan con la idea de educación ambiental.

En razón de lo expuesto, considero que situar el estudio de RS-EA en la UNICH implica trabajar en un escenario favorable para la socialización de conocimientos, valores y actitudes relacionadas con los diversos orígenes culturales. Esto es posible ya que la Universidad se concibe como un espacio donde los conocimientos y prácticas tradicionales se revaloran, bajo la perspectiva de la diversidad como un bien que debe promoverse. Partiendo de estas consideraciones se previó que las RS-EA presentaran rasgos vinculados con las diferentes visiones de mundo, y consideraciones específicas de la relación Sociedad-Naturaleza (S-N).

1 La Universidad Intercultural de Chiapas inicia actividades en 2005 con cuatro programas de licenciatura: Comunicación Intercultural, Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo. Los dos últimos incorporan en el perfil de egreso la práctica profesional como educadores ambientales.

II. Objetivos

El propósito es valorar el uso del análisis semiótico textual para la indagación de representaciones sociales de la educación ambiental (RS-EA) que comparten estudiantes de la segunda generación en Desarrollo Sustentable de la UNICH, inscritos al sexto semestre y cuyo origen cultural es diverso –con representación de las culturas tseltal, tsotsil y ch’ol–.

Los objetivos específicos abordados son:

- Identificar, a partir de las estructuras figurativas de las RS-EA, las creencias, valores y actitudes que subyacen en ellas.
- Identificar particularidades en las RS-EA acordes con el sexo y la lengua materna de los estudiantes.
- Reconocer perspectivas de interculturalidad en las RS-EA de los estudiantes.

A partir de estos resultados se cuenta con información relevante para ampliar la perspectiva metodológica, tanto en la indagación de representaciones sociales a partir del análisis semiótico textual así como de trabajo en aula con estudiantes bajo una visión intercultural; reconociendo las particularidades de contextos culturales y de vida, vinculados a las actitudes y acciones en torno a temas ambientales.

III. Justificación Metodológica

La consideración del campo ambiental como un espacio polifónico es relevante, dadas las relaciones en tensión entre los actores que lo habitan González-Gaudio (2002). Esta condición es producto de las diversas disciplinas y concepciones de ambiente que entran en juego, y que inciden en la valoración tanto del entorno social como natural de los grupos sociales. Lo anterior justifica la elección de la semiótica textual de Algirdas Julien Greimas y el Grupo de Entrevernes (1982), como propuesta metodológica para el estudio de las representaciones sociales. El análisis semiótico greimasiano, permite identificar el sentido generado en los textos, a través de la identificación de estructuras superficiales (narrativas y descriptivas), así como estructuras profundas (paradigmáticas), a través de las cuales los estudiantes plantean el significado de la Educación Ambiental. Al reconocer la construcción de sentido de los textos, es posible identificar rasgos característicos de los esquemas figurativos alrededor de los cuales los jóvenes articulan las RS de la EA. Una figura clave en la construcción de sentido, es la naturaleza de los objetos de valor, y las operaciones lógicas que impulsan la acción narrativa.

La información generada abre líneas de investigación relacionadas con las RS y su vinculación con los contextos culturales de los participantes, y proporciona elementos de discusión sobre las estrategias de EA en contextos interculturales, enfatizando el diálogo entre las distintas visiones de mundo.

La propuesta metodológica del estudio es de corte semiótico, con énfasis en la estructura de las representaciones sociales que permita identificar elementos centrales y su articulación, pero reconociendo su carácter constituyente al circular en un contexto como la Universidad Intercultural de Chiapas. La investigación tiene carácter exploratorio-descriptivo, a partir del análisis de narrativas creadas por los mismos estudiantes para ser empleadas como *cuentos para la educación ambiental*. Esto permitió identificar los

esquemas figurativos y los temas que dan sentido a las RS-EA a través del análisis de la configuración narrativa (estructura), tesis y relaciones paradigmáticas. Los esquemas figurativos de las RS-EA reconocidos en la primera fase de la investigación, corresponden a tres ideas del sentido de la Educación Ambiental: 1) Centrada en la administración de recursos, 2) Centrada en la conservación del escenario social y 3) Centrada en la relación entre seres. La identificación de los esquemas figurativos aplicando el análisis semiótico de los cuentos como textos narrativos propuesto por Greimas y el Grupo Entrevernes ha permitido establecer relación entre diferentes concepciones del ambiente con las actitudes y prácticas propuestas como actividades de intervención desde la Educación Ambiental. Los resultados obtenidos abren el campo de estudio relacionado con las estrategias de formación en temas ambientales, específicamente en educación superior, bajo un enfoque intercultural.

La investigación busca incorporar la clave intercultural en el estudio de los conocimientos, y representaciones sociales que habitan la idea de educación ambiental, en estudiantes de la UNICH. Esto implica no únicamente observar las diferencias que pueden existir en las representaciones sociales de la EA a partir de las matrices culturales de pertenencia, sino aperturar espacios de diálogo entre diferentes lógicas y visiones de mundo que permitan una reflexión y re-elaboración en las formas de relacionarnos con nuestro entorno, evidenciando las condiciones que han invisibilizado los conocimientos y saberes no hegemónicos.

Para ello la reflexión final se centra en el aporte del análisis semiótico de narrativas creadas para promover valores, actitudes y prácticas sociales, desde las cuales se pretende contribuir al tránsito hacia un ambiente que los estudiantes identifican como sustentable. Este análisis semiótico permite visualizar las nociones de ambiente desde las matrices culturales en que circulan, y que van desde una perspectiva pragmática – objetivadora, lo

que implica una relación jerárquica donde el entorno natural (e incluso social) se subordina a necesidades concretas del “Desarrollo”, hasta aquella propuesta holística en que el ser humano se asume como un sujeto más en la red de actores (humanos y no humanos), que al compartir el mundo deben establecer acuerdos para dicha convivencia.

III.1 Estructura de la Tesis

En el **capítulo 1. El estudio de *lo ambiental*** presento la educación ambiental como campo social, reconociéndolo como espacio de tensiones que manifiestan intereses, visiones y políticas enfrentadas (Carvalho, 2006; E. González-Gaudiano, 2002); a continuación incorporo una breve revisión histórica del devenir del concepto, su consolidación dentro del discurso internacional de las Naciones Unidas, los cuestionamientos desde América Latina y las consideraciones del pensamiento ambiental latinoamericano (Batllori Guerrero, 2008; Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo & Naciones Unidas, 1987; Eschenhagen, 2005; Escobar et al., 2008; García Campos & Alatorre F., n.d.; Sauvé, 2007). Cierro el capítulo planteando cómo la divergencia entre nociones de educación ambiental implica también la presencia de diferentes paradigmas de relación Sociedad-Naturaleza (S-N). Con tal finalidad considero los tres paradigmas de la relación S-N que de acuerdo con Pálsson (2001) orientan actitudes y prácticas de los grupos sociales: *orientalismo*, *paternalismo* y *comunalismo*. Las primeras dos se caracterizan por partir de un posicionamiento epistemológico objetivizador del entorno, sustentando la dualidad hombre-naturaleza; dualidad desde la cual se ha cimentado el conocimiento científico moderno. En contraste, el *comunalismo* que observó Pálsson manifiesta una relación sujeto-sujeto entre la sociedad y su entorno (elementos no humanos); esta relación no subestima el carácter de la naturaleza como simples entes a disposición de las necesidades del ser humano, sino como sujetos con lo que es posible (y

necesario) establecer un diálogo que permita una convivencia armónica. Reconocer estas condiciones paradigmáticas en torno a la relación del ser humano y su entorno, explican los diversos enfoques de la educación ambiental vigentes, poniendo de manifiesto la naturaleza epistémica que le subyace y que en un contexto de educación con perspectiva intercultural es pertinente tener en cuenta.

En el capítulo **2. Representaciones sociales y educación ambiental**, profundizo en la teoría de las Representaciones Sociales presentando el surgimiento del concepto a partir de las representaciones colectivas propuestas por Durkheim. Presento los procesos de objetivación y anclaje en la conformación de las RS, resaltando el papel que el pensamiento metafórico juega en la construcción de íconos y/o esquemas de los objetos representados. Se presentan las funciones de las RS, como formas de conocimiento, generación de sentido y aprehensión del mundo. Así mismo se explica la estructura general de las RS, caracterizando la región del núcleo central de los esquemas figurativos, los elementos periféricos que dan flexibilidad y permiten un grado de variabilidad, así como el concepto *themata* que plantea el estudio de las representaciones en su naturaleza discursiva (Banchs, 2000; Banchs R. et al., 2007; Jodelet & Guerrero Tapia, 2000; Marková, 2015; Moscovici, 1979; Moscovici & Vignaux, 2004; Rodríguez-Salazar et al., 2007). El capítulo cierra presentando los enfoques reconocidos en el estudio de las RS dentro del campo ambiental, así como los principios generales de una aproximación a éstas a partir de una perspectiva intercultural crítica .

En el capítulo **3. Interculturalidad y educación en Latinoamérica**, reviso el concepto de interculturalidad y las propuestas actuales en el campo educativo, particularmente en el contexto de Latinoamérica. De acuerdo con Catherine Walsh se caracterizan tres² momentos donde la propuesta de una educación intercultural encuentra

2 En el caso de Ferrão Candau (2010) en el artículo Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales (*Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVI (2)) considera un

arraigo en el contexto latinoamericano, bajo políticas de gobierno diferenciadas: La educación intercultural bilingüe (años 80's), Las reformas educativas (90's) y Las políticas educativas emergentes del siglo XXI (Walsh, 2010). El capítulo además presenta los principales resultados del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina en torno a las condiciones, aportes y dificultades que la propuesta de una educación intercultural a nivel superior enfrenta en la región (Mato et al., 2008). Dicho trabajo evidencia la diversidad de experiencias y enfoques en la construcción de proyectos de Educación Superior Intercultural (ESI), diversidad que se explica por los contextos socio-culturales, establecimiento de marcos legales y criterios de atención a la diversidad.

El capítulo **4. La Universidad Intercultural en el contexto chiapaneco** tiene como principal intención exponer las características del entorno en el cual se realiza la investigación. Su inserción en el contexto social, como estrategia federal que, a la luz de diez años de su creación, permite observar las aristas a nivel social, cultural y educativo (Bertely Busquets, 2002, 2011; Dietz, 2017; Fábregas Puig, 2009, 2017; González González et al., 2017; Schmelkes, 2008). Posteriormente se presentan las características generales de la población participante, así como los criterios en su selección.

El capítulo **5. El análisis semiótico textual en la aproximación de RS**, inaugura la segunda parte del documento en la cual se presentan los principios metodológicos considerados para el estudio de las RS-EA, enfatizando en la propuesta de aproximación a las RS desde un análisis semiótico del discurso (Arango A., 2011; García Contto, 2011; Gómez, 2001a; Greimas, 1983; Grupo de Entrevernes & Mateos, 1982; Pérez Martínez, 2009b; T. Rodríguez, 2007). Cierro el capítulo planteando las premisas de la investigación,

periodo previo que va del periodo colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, caracterizado por la “violencia etnocéntrica” que más allá de no reconocer a la población indígena, opta por eliminarla para imponer la cultura hegemónica (p. 335).

centrada en la existencia de las diferentes representaciones sociales de la educación ambiental, circulantes entre estudiantes de la UNICH, las cuales pueden ser identificadas a través del discurso narrativo en cuentos.

El capítulo **6. Esquemas figurativos de la RS-EA** hace una descripción detallada de los esquemas identificados como núcleos figurativos de las RS-EA, relacionando los ámbitos valorales, de conocimiento y actitudinales incorporados en las narrativas. Se identifican las consideraciones en torno a la relación Sociedad-Naturaleza, subyacentes en los esquemas figurativos.

El análisis de las nociones de interculturalidad manifiestas en la idea de educación ambiental se realiza durante el capítulo **7. Discusión y conclusiones**, tomando como punto de partida los resultados. En un ejercicio de análisis crítico a la operación del modelo de Universidades Interculturales, y el devenir de la UNICH en los últimos años, se integran comentarios finales con el interés de enriquecer las propuestas didácticas y de aprendizaje que se han desarrollado en la Universidad Intercultural de Chiapas.

PRIMERA PARTE

1. El Estudio de Lo Ambiental

Las actuales condiciones de emergencia que vivimos, donde la degradación de la naturaleza tiene efectos catastróficos sobre la calidad de vida humana en todo el planeta, ha situado la cuestión ambiental como tema de debate y acción a nivel internacional. Dado el carácter multidimensional de los problemas que a través de la educación ambiental enfrentamos es necesario identificar su condición de campo social, donde se articulan diversos actores, intereses y visiones de mundo que dirigen la toma de decisiones y prácticas vinculadas al ambiente. El apartado 1.1 presenta la EA como campo social y los trabajos que sustentan esta visión. La sección 1.2 revisa el devenir histórico del concepto de educación ambiental, su vinculación con la modernidad e instauración como tema prioritario dentro del discurso internacional, con la posterior propuesta de una educación para el desarrollo sostenible por instancias de las Naciones Unidas. Ese apartado cierra con la caracterización de la EA en el contexto latinoamericano y la presentación del pensamiento ambiental latinoamericano, arraigada en la propuesta epistemológica de la *racionalidad ambiental*, desde la cual se reconoce el valor de las significaciones culturales desde las cuales se construyen visiones de mundo. Finalmente la sección 1.3 presenta los paradigmas que sostienen diferentes formas de relación Sociedad-Naturaleza, de acuerdo con estudios en diferentes contextos culturales. La categorización realizada por Pálsson en este tema, se pone en diálogo con diferentes enfoques de educación ambiental que van desde una visión de *enseñanza para la ciencia*, donde el énfasis formativo está en el carácter biofísico del ambiente, pasando por la *educación para la conservación* centrada en el consumo racional y manejo proteccionista del entorno. Se presenta además la existencia de cosmogonías que en la vida cotidiana plantea una relación dialógica entre la sociedad y el entorno natural, sin necesariamente existir una práctica institucionalizada de educación ambiental. Esto se explica por la consideración de sujeto hacia los elementos de la

naturaleza, con los que estas sociedades están en contacto. Se prepara así la presentación de las Representaciones Sociales como teoría relevante en el estudio del campo ambiental.

1.1 La EA como Campo Social

Al explorar el concepto de educación ambiental es común identificar un énfasis en el carácter pedagógico del término, quedando la cuestión ambiental como tema dentro del quehacer formativo. Esta consideración está situada en una perspectiva *explicativa*, donde la principal función de la EA es el conocimiento del ambiente como una realidad esencialmente biofísica que debe ser estudiada y comprendida, para poder aprovecharla de manera racional y efectiva. Aceptar esta idea de EA sin observar las implicaciones epistemológicas, es silenciar las diferencias culturales, cosmogónicas, sociales y políticas que existen sobre el ambiente.

En este sentido, Isabel de Moura Carvalho (2006), toma distancia de la tradición naturalista, y plantea la noción de *campo ambiental* como la totalidad del conjunto de relaciones sociales, sentidos y experiencias que configuran el universo social alrededor de lo ambiental. Conciente de la tradición naturalista en la que se ha construido la idea de ambiente, la autora toma la hermenéutica como orientación filosófica en su exploración como campo social (Bourdieu, 1989); el campo ambiental es entonces una red de significados articulados, reconocido como espacio estructurado y estructurante que trasciende la visión del ambiente como lo natural en contraposición con el “mundo humano”. Dicha consideración no es menor, ya que en lugar de una visión cerrada de saberes, como catálogo de informaciones correctas que deben ser aprehendidas, lo *ambiental* se apertura a un conjunto heterogéneo de prácticas, creencias y valores en los que la naturaleza y medio ambiente son apreciados como un bien, productos de una construcción social e histórica. Aquí el educador ambiental es intérprete y sujeto del mismo campo, quien al

poner en diálogo su experiencia individual con las interpretaciones socialmente construidas, se configura como “sujeto ecológico” con conciencia histórica, ligada a una tradición y contexto específico.

Lo anterior conlleva un giro de la perspectiva *explicativa* de la educación ambiental, hacia una acción *interpretativa* por la comprensión del medio; aquí la interpretación se encuentra orientada por una dimensión ética que guía las prácticas sociales, en el interés por la naturaleza en calidad de “bien” necesario para un “bien vivir”. La orientación del campo desde la dimensión axiológica hace evidente el conflicto entre éticas y racionalidades utilitaristas que organizan actualmente las sociedades, colocando al campo ambiental dentro de la discusión por el poder simbólico de nombrar y dar sentido a lo que sería una “conducta humana deseable en un medio ambiente ideal” (Carvalho, 2006, pp. 34–35). De esta forma la autora coloca en el centro de la cuestión, el alto grado de diversidad y diferencias internas que configuran la idea de lo ambiental, y que guían la invención del sujeto ecológico. Dichas consideraciones se sitúan en consonancia con el *pensamiento ambiental latinoamericano*, que se aborda en el apartado 1.2.4 del presente capítulo.

Además del *campo ambiental* podemos identificar el *campo de la educación ambiental*, que en palabras de González Gaudiano se encuentra en construcción a pesar de originarse en los años 70’ del siglo pasado, ya que aún no se posiciona como disciplina socialmente estructurada y reconocida por otros campos del conocimiento. En la conformación de la educación ambiental históricamente se han conjugado discursos que consideran tanto lo ambiental como lo educativo, generando discursos híbridos entre perspectivas institucionales oficialistas y proyectos pedagógicos contrahegemónicos (E. González-Gaudiano, 2002).

El *campo de la educación ambiental* se ha ido reconfigurando a lo largo de la historia, con cambios que se identifican analizando los discursos oficiales, particularmente en foros internacionales convocados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés). Las variaciones en la definición del quehacer y metas de la EA van desde la propuesta de trabajo del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) con el planteamiento de una EA isomórfica, hasta las nuevas discusiones que se proponen enfoques contextualizados y críticos frente al sistema hegemónico. En la educación ambiental coexisten diferentes enfoques teóricos, ideológicos e incluso epistemológicos al considerar las distintas visiones de mundo que generan las pautas de valoración y comportamiento humanos. Así encontramos prácticas que continúan situadas en la idea de EA como *educación para la enseñanza de la ciencia*, enfoque dominante de la primer fase del PIEA pero que en América Latina (AL) continúa presente en instituciones educativas de nivel básico.

Otro enfoque vigente, que ante los efectos de la crisis ambiental parece retomar fuerzas, es la educación ambiental como *educación para la conservación*, donde los contenidos de la EA enfatizan la necesidad de establecer estrategias para el cuidado y conservación del ambiente por ser fuente de recursos naturales. Este enfoque dirige las actividades hacia el desarrollo de una conciencia ambiental responsable, pero sin visualizar necesariamente los factores de orden político y económico involucrados, llegando a situar al ambiente como prioridad por encima de las necesidades sociales. Un enfoque diferente de la EA es el propuesto por la *educación popular ambiental* (EPA) que concibe el ambiente como una articulación de categorías sociales y naturales (Esteva P. & Reyes R., 2003). La EPA se caracteriza por tener una visión sistémica, multidireccional y multicausal, identificando la convergencia de los factores sociales, ecológicos, económicos y políticos que se encuentran en juego. Se ocupa de la formación de ciudadanía crítica frente a los modelos de desarrollo, cuyas lógicas de producción y consumo además de poner en riesgo

el ambiente, provocan condiciones de desigualdad social. Las diferencias entre los enfoques mencionados exponen la configuración de campo en construcción de la EA, donde predomina lo constituyente, en términos de estructuras preformadas desde las que se interpreta la realidad, que confrontan el postulado de una realidad constituida y única.

Con el interés de profundizar la comprensión de la Educación Ambiental como campo social, a continuación se presenta una breve revisión histórica del surgimiento y consolidación del concepto en el ámbito internacional.

1.2 El Devenir de la Educación Ambiental

Comprender la naturaleza de la Educación Ambiental (EA) como campo social requiere conocer el surgimiento del concepto EA dentro del campo ambiental, siendo éste último un espacio de tensión entre actores que defienden posturas e intereses de grupo e ideologías. Esta consideración en el estudio de la EA como proyecto educativo es indispensable, por reconocer a la educación como instrumento social para la reproducción y constitución de unidades nacionales, culturales o de grupo (Consortio Intercultural, 2007). Así la aparición del término en el ámbito internacional, así como las propuestas de trabajo, limitaciones regionales para su aplicación y el interés de desplazarlo por una Educación para el Desarrollo Sustentable durante la última década del siglo pasado, evidencia la complejidad del escenario social al que se enfrenta el quehacer formativo dentro del campo ambiental.

El campo de la EA presenta además características particulares en el contexto latinoamericano, dadas sus condiciones sociohistóricas y geopolíticas, y especialmente por su calidad de periferia –en términos de la CEPAL³– del sistema económico mundial (O. Rodríguez, 1977). Esto ha permitido el surgimiento de una propuesta epistemológica que

3 Comisión Económica para América Latina

rebasa el planteamiento de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en el abordaje de los temas ambientales, ya que cuestiona de fondo los paradigmas dominantes del conocimiento científico, señalándolo como el *quid* de la problemática ambiental. Este enfoque epistémico enfatiza la naturaleza civilizatoria de la crisis que hoy vivimos, y coloca la dimensión político-económica global como un espacio necesario de transformación.

1.2.1 La educación ambiental como producto de la modernidad

Entender el devenir de la educación ambiental y sus múltiples denominaciones, requiere una revisión del marco histórico y socioeconómico en que surge como propuesta pedagógica el abordaje de temas ambientales para solucionar problemas de salud, alimentación y mortandad. La historia de la educación ambiental se encuentra directamente relacionada con el surgimiento de la revolución industrial durante la segunda mitad del siglo XVIII, a partir de la cual inicia el proceso de transformación económica y social desde Europa. La modernidad, con la prevalencia del positivismo lógico y la filosofía analítica como sustento epistemológico, se manifiesta en el auge de los procesos de industrialización y producción en masa con el fin último de generar capital. Bajo esta lógica las escuelas, como institución social en aras del progreso, se dedican a la alfabetización y adiestramiento en habilidades para el empleo de tecnología mecánica (García de Meer & Ruiz Morón, 2008). Resulta paradójico cómo la modernidad que planteara en sus principios la necesidad de formación del sujeto bajo los valores de igualdad, libertad y fraternidad, deviniera en procesos de educación instrumental que habilitan a las personas, en función de las necesidades impuestas por el modelo económico. El resultado de formar sujetos para la actuación estratégica, ha dejado de lado el ejercicio de saber “pensarse en el mundo”, acentuando procesos de alienación social y cultural (Galafassi, 2004), y precarizando las condiciones ambientales, económicas y de salud de los menos favorecidos. El grado de alteración del entorno natural y social ha sido tan grande, con efectos de mortandad a

escalas nunca antes vistas; es así que la educación ambiental surge como respuesta frente a los impactos del “progreso” moderno (Sauvé, 1999).

Sauvé proporciona un recorrido por las diversas propuestas de definición de la EA, tanto adscritas al paradigma moderno como posmoderno: el concepto surge en los años cincuenta y sesenta del siglo XX, al plantearse la necesidad de una educación para el ambiente, enfocada en la resolución y prevención de problemas antropogénicos, particularmente de orden productivo, y sobre sistemas biofísicos específicos. La aproximación al entorno se hace desde la concepción cartesiana del mundo, dando prioridad al conocimiento científico como el único válido. Durante los años setenta, ante el llamado urgente que hacen diversas naciones para atender los efectos se observa el carácter global de los problemas ambientales, la EA centra sus esfuerzos en la búsqueda de estrategias a nivel planetario que respondan al carácter multidimensional y globalizado de la crisis ambiental.

La década de los ochenta presenta una EA situada en la posmodernidad, con un enfoque eminentemente crítico frente a los planteamientos modernos. Se cuestiona el carácter infalible de la ciencia, reconociendo la interrelación entre las diferentes realidades ambientales, sociales y educativas, tomando en cuenta las características particulares dependientes de las matrices culturales de origen. Esto impulsa una EA desde una perspectiva de “desarrollo biorregional”, con énfasis en una pedagogía del “medio de vida” que recupera los diferentes tipos de saberes (disciplinarios y no disciplinarios) en favor de construir un saber crítico y contextualizado para la solución de problemas locales. En los años noventa se retoma el paradigma de la modernidad, al considerar la EA como mera herramienta para el desarrollo sustentable, circunscribiéndola a los campos disciplinarios de la ciencia y la tecnología (Sauvé, 1999). Durante esta década el énfasis se ubica en dos corrientes principales de la EA, una ecocentrista y otra tecnocentrista. La primera reivindica

el establecimiento de relaciones armoniosas, tomando como base la ecología y las leyes de la termodinámica. La tecnocrata establece una confianza en la ciencia como posibilidad humana de dominar y administrar la naturaleza, con base en la ciencia analítica convencional (Foladori en González Gaudiano, 2000).

La importancia de ubicar la noción de la EA, ya sea bajo la visión de la modernidad o de la posmodernidad, es clave porque implica diferentes consideraciones de “ser en el mundo”. Desde la perspectiva moderna se plantea la unidad de valores universales, para los cuales sería necesario definir “estándares” para diseñar estrategias y evaluación de propuestas de EA, válidas para todas las condiciones y contextos. Mientras que para la perspectiva posmoderna, que reconoce la diversidad de contextos, visiones de mundo y criterios de validez, la EA no puede ser entendida como una propuesta pedagógica única; esto centra su acción diferenciada, dependiente de la red de relaciones, grupos sociales y elementos naturales del entorno.

Para la presente investigación, el paradigma posmoderno permite reconocer la diversidad de cosmovisiones en la elaboración de propuestas pedagógicas de la EA, y promueve espacios para deconstruir las ideas preconcebidas sobre el ambiente y lo natural. Esto requiere de una apertura epistemológica que cuestione la unicidad del conocimiento como única vía para comprender su entorno; el objeto epistémico ya no es el ambiente, sino el sujeto y la representación que construye de sí mismo en el mundo (García de Meer & Ruiz Morón, 2008). Como se ha precisado previamente, el enfoque crítico de la interculturalidad en la educación ambiental debe partir del reconocimiento de las subjetividades, su historia y justificación de ser, para poder construir un diálogo verdadero que genere puntos de encuentro. Lo anterior obliga a distinguir entre las visiones de EA que circulan, los discursos de orden internacional a los que se encuentran suscritos, así como

las consideraciones de lo ambiental que desde las cosmovisiones indígenas pudieran estar incorporadas.

1.2.2 La educación ambiental en el discurso internacional

A continuación se presentan los eventos más relevantes en el devenir del discurso de la educación ambiental, como ámbito de acuerdo y acción coordinada a nivel internacional. Este ejercicio proporciona elementos para identificar los actores e intereses puestos en juego en la EA como campo social, cuya transformación está dada por los momentos históricos que la enmarcan, y en los cuales se legitiman (Zemelman en Eschenhagen, 2005).

A pesar de que el término Educación Ambiental surge a finales de la década del sesenta del siglo pasado, aún hoy los márgenes que le definen son difusos. Una vía de aproximación a lo que ha sido su evolución, son los discursos internacionales construidos a partir de las declaratorias y acuerdos firmados entre diversas naciones. Las denuncias de los efectos en salud y al equilibrio ecosistémico de orden antropogénico se registran desde los años 50's y 60's del siglo XX; es referente la tragedia ocurrida el mes de diciembre de 1952 en la ciudad de Londres, cuando por segunda ocasión una gran nube de humo causó la muerte a más de cuatro mil personas⁴, iniciando el movimiento social que culminó en 1965 con la firma del Acta de aire limpio, para eliminar la combustión de carbón en industrias y hogares (Restrepo Ruíz, Naranjo, & Márquez, 2011; Romero Placeres, Diego Olite, & Álvarez Toste, 2006). Otro caso icónico es el ocurrido en Japón con la llamada “enfermedad de Minamata”, detectada en 1956 a causa de envenenamiento por mercurio, que a la fecha cuenta con más 2,200 víctimas oficiales y una mortandad que alcanza el 48%. Esto originó que en 1971 el gobierno japonés incorporara de manera formal en los

4 En 1880 hubo más de dos mil doscientas personas muertas, como resultado de la primer aparición de la nube tóxica en Londres.

currículos de educación a nivel nacional, el estudio de la contaminación y sus efectos (Furihata, 2004).

A pesar de que ambas tragedias sucedieron durante los años cincuenta del siglo pasado, María Novo (1998) considera que la propuesta de una educación enfocada en temas ambientales surge en 1949, a partir de un estudio internacional auspiciado por la UNESCO, que evidencia la preocupación por temas ambientales y su vinculación con las prácticas educativas como medio de intervención. Sin embargo la autora señala que no es sino hasta los años sesenta que se consolida como movimiento de orden internacional (citado en Batllori Guerrero, 2008). Este interés se concreta con la instauración del programa MAB (El hombre y la biosfera, por sus siglas en inglés) en 1970, con tres objetivos articulados: protección, investigación y educación (Labrador & del Valle López, 1995). El programa, fue concebido con la finalidad de suministrar las bases científicas y el personal calificado para abordar los problemas ambientales, bajo la premisa de que la protección de elementos de la biosfera sólo se puede lograr a partir del conocimiento generado a través de investigación interdisciplinar, supervisión en el aprovechamiento y manejo de reservas, así como procesos de educación sobre la biodiversidad. Resultado de este programa es la designación de áreas de reserva, cuya gestión se realiza a través de la Red Mundial de Reservas de la Biosfera (UNESCO-PNUMA, 1987; UNESCO, 2017).

Aunque la educación se reconoce como un elemento importante en el programa MAB, es hasta el año de 1972 en que el término de Educación Ambiental se acuña, durante Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en Estocolmo, Suecia (Batllori Guerrero, 2008; González Gaudiano, 2007). Como resultado de esta reunión varios países modificaron su legislación para limitar las emisiones de gases contaminantes, e incorporar actividades de educación ambiental a sus agendas el desarrollo (Romero Placeres et al., 2006). Un texto significativo de este momento, es el presentado por el Club

de Roma en 1972 bajo el título “Los límites del Crecimiento”, elaborado por Meadows, Meadows, Randers, y Behrens III (1972), donde se plantea la necesidad de reconocer la relación entre las prácticas de desarrollo económico y el deterioro ambiental, resultado de la explotación indiscriminada de recursos, sin considerar la capacidad de restauración natural del ecosistema planetario. Esta primera Conferencia tiene como efecto la creación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, PNUMA (Eschenhagen, 2005; Jankilevich, 2003), cuya labor es coordinar acciones entre seis esferas prioritarias: asentamientos humanos y salud, ecosistemas terrestres, medio ambiente y desarrollo, océanos, energía y desastres naturales; vigilando la inclusión del factor ambiental en cada una de ellas (Eschenhagen, 2005).

Es así que en la década de los setenta, la discusión sobre las contingencias ambientales, su impacto a nivel global y las acciones necesarias para atenderlas, colocaron en el centro de la cuestión la idea de “Desarrollo”, por ser evidente que el considerar la acumulación de capital como su meta principal, es lo que ha generado prácticas económicas y productivas dañinas al ambiente y al ser humano. Las iniciativas institucionales y científicas interesadas en la búsqueda de un giro en la noción de desarrollo, observaron eco en la sociedad civil, surgiendo en 1973 la Global Education Associates (GEA) conformado por personas e instituciones de 80 países, con el interés explícito de “entender y actuar en relación con las crisis y oportunidades del actual mundo interdependiente” (Labrador & del Valle López, 1995, p. 88).

En 1974 durante el Seminario sobre modelos de Utilización de Recursos Naturales, Medio ambiente y Estrategias de Desarrollo, realizado en Cocoyoc, México, se cuestionaron las prácticas de consumo irracional vinculadas a la inequidad internacional, visualizando la problemática ambiental como problemática socioeconómica, cultural y política (González Gaudiano, 2007, p. 34); en ese mismo año la publicación del Modelo Mundial

Latinoamericano por la Fundación Bariloche surge como preámbulo al Seminario Internacional de Educación Ambiental en Belgrado (1975), donde se aprueba el primer proyecto trienal del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), cuya continuidad se logró hasta 1995 (Batllori Guerrero, 2008; González Gaudiano, 2007). Dicho programa toma las propuestas planteadas en la llamada Carta de Belgrado, como marco para la educación ambiental (UNESCO-PNUMA, 1975).

La Carta de Belgrado propone un nuevo concepto de desarrollo económico acorde con cada región, que incluya el reconocimiento y erradicación de las causas primeras de la pobreza, el hambre, analfabetismo, contaminación y dominación, todos ligados a los riesgos y problemas de orden ambiental. El documento cuestiona el crecimiento consumista y se promueve “universalizar una ética más humana” (González Gaudiano, 2007; UNESCO-PNUMA, 1975, p. 1). Sin embargo en el análisis que hace González Gaudiano al documento, señala una concepción teleológica de la educación, como respuesta única a los problemas ambientales, sobresimplificando el estado de las cosas; esto responde al perfil de expertos que participaron en su elaboración, dejando afuera los puntos de vista de educadores involucrados en procesos de desarrollo comunitario y popular; lo que explica el sesgo hacia prácticas de conservación y énfasis en educación de las ciencias que tuvo el PIEA, sin la incorporación de experiencias de orden rural o indígena.

Batllori Guerrero (2008) resalta la postura de la Carta de Belgrado, en términos del papel que juega el educador en la comunidad: 1) *Concientizar* respecto del medio ambiente y los problemas relativos al mismo, 2) *Generar conocimientos* para una comprensión básica del medio ambiente, 3) *Fortalecer el desarrollo de aptitudes* para la resolución de problemas ambientales, 4) *Generar capacidades de evaluación* de medidas y programas de EA en función del contexto y 5) *Favorecer la participación*, desarrollando el sentido de responsabilidad y conciencia del apremio de actuar para mejorar las condiciones

ambientales. Desafortunadamente las actividades que se promueven a partir de la Carta dan mayor énfasis a conocimientos de las ciencias naturales, con base en los principios de la pedagogía conductista, donde las modificaciones de conductas en los estudiantes se logran a través de motivación externa, y los aprendizajes promovidos se centran en procesos de memorización, muchas veces descontextualizados de las condiciones sociales de los estudiantes. Todo esto coincide con el pensamiento positivista de la modernidad.

Como una respuesta a lo anterior, los países latinoamericanos, entre 1976 y 1977 desarrollaron reuniones regionales preparatorias para la conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental de Tbilisi (1977), siendo de gran importancia el Taller Subregional de Educación Ambiental para la Enseñanza Secundaria realizado en Chosica, Perú; éste puso énfasis en la identificación de las “causas profundas” de los problemas ambientales, partiendo de analizar el tipo de relaciones que los seres humanos establecen entre sí y con su entorno natural. Uno de los resultados más significativos del encuentro fue la propuesta de establecer una EA de carácter permanente, que vincule “al educando con la comunidad, valores y actitudes que promueven un comportamiento dirigido hacia la transformación superadora de esa realidad, tanto en los aspectos naturales como sociales, desarrollando en el educando las habilidades y aptitudes necesarias para dicha transformación” (Teitelbaum en González Gaudiano, 2007, p. 37). El carácter “permanente” de la educación ambiental propuesto en este encuentro, sienta las bases a la idea de *ambientalización* de los programas curriculares, en los diferentes niveles educativos.

Resultado de estos trabajos preparatorios, es la incorporación de una visión amplia de ambiente en el documento base de la Conferencia de Tbilisi (Georgia, URSS, 1977). En el texto se enfatiza en la consideración de ambiente tanto los elementos naturales como los ámbitos social y cultural, donde se exacerban las condiciones de desigualdad social, que se buscan superar a través de la promoción del desarrollo (Batllori Guerrero, 2008).

La Declaración generada a partir de la Conferencia de 1977, enfatiza que el objetivo de la EA centra la comprensión “de la naturaleza compleja del medio ambiente natural y del creado por el hombre, resultante de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales, económicos y culturales” (Unesco-Pnuma, 1978, p. 12). La Declaración además reconoce el papel de la ciencia y la tecnología como medios para la creación de conciencia, a través de una mejor comprensión de los problemas del ambiente, particularmente a través de conocimientos técnicos. En el documento la consideración de la EA se aleja del ámbito escolar e insiste en la idea de “educar a todos”, incorporando para ello políticas educativas adecuadas para tal fin, en los países participantes (Labrador & del Valle López, 1995).

Haciendo una valoración del avance considerando las declaratorias previas, Tbilisi representa una postura mucho más esclarecedora y visionaria, particularmente en lo referente a la necesaria “educación interdisciplinaria, abierta a las necesidades de la comunidad de que se trate, encaminada a la solución de problemas concretos” y articulada en estructuras y legislaciones que hagan posible las transformaciones (González Gaudiano, 2007, p. 40). Lamentablemente las recomendaciones enfrentaron obstáculos al presentarse a los diferentes gobiernos, particularmente latinoamericanos y del Caribe; González Gaudiano (2007) explica este recibimiento negativo como resultado multicausal, en el que se conjuntan elementos tales como el autoritarismo y el enciclopedismo que priva en todos los niveles educativos, así como la falta de preparación de docentes con reivindicaciones sociales; además de la fragmentación del currículo debido a la organización disciplinar, heredera del cientificismo y la concepción parcelaria del conocimiento. Estas condiciones impiden la articulación natural del aprendizaje escolar con los contextos locales, frenando toda posibilidad de transformación de carácter participativo.

En el caso de la EA en ámbitos de lo no formal e informal, las dificultades tienen un carácter socioeconómico; grupos organizados, en la búsqueda de apoyos con fondos

internacionales incorporaron actividades “ambientalistas” en sus proyectos. Las acciones de este tipo centraron esfuerzos en conservación de espacios naturales, y en cubrir necesidades básicas (vivienda, alimentación, saneamiento básico), pero no siempre consideraron componentes económicos, políticos y culturales involucrados, lo que trajo como consecuencia proyectos con alcances de corto y mediano plazo.

Diez años después de Tbilisi, en 1987 se desarrolla el Congreso Internacional sobre la Educación y la Formación de Personal relativo al Medio Ambiente, en la ciudad de Moscú, URSS. La evaluación realizada durante el Congreso reitera la importancia de lo dicho en Tbilisi con respecto de la EA, como

“una dimensión del contenido y de la práctica de la educación orientada a la resolución de los problemas concretos planteados por el medio ambiente, gracias a un enfoque interdisciplinario y una participación activa y responsable de cada individuo y de la colectividad” (UNESCO-PNUMA, 1987, p. 11)

Para ello se identifica como característica esencial de la EA, la necesidad de educar al público de todas las edades y niveles; la experiencia de la década plantea la necesidad de una “estrategia integrada”, con la participación de todas las áreas involucradas: informativas, de investigación, responsables de programas, así como la incorporación de materiales pedagógicos y de formación (Labrador & del Valle López, 1995). De acuerdo con el punto 17 del documento generado:

“Sólo así podrá la EA lograr que los diversos agentes sociales adquieran los conocimientos científicos y técnicos, así como las aptitudes morales que les permitan participar de modo eficaz en la preparación y, más tarde, en la gestión, de un proceso de desarrollo compatible con la preservación de los potenciales productivos y de los valores estéticos del medio ambiente.”(UNESCO-PNUMA, 1987, p. 12).

En el texto es evidente la priorización del conocimiento científico como vía para la generación de soluciones, teniendo la idea de desarrollo como meta inherente para todas las naciones, a través de la idea de preservar los elementos del entorno que permitirán la producción. La apuesta por la educación continúa haciendo énfasis en los conocimientos que desde las áreas técnicas y científicas aporten, iniciando con mayor interés al público lego en los temas ambientales.

En el mismo año 1987 la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, llamada “Comisión Brundtland”, publica el documento conocido como “Informe Brundtland”, bajo el título “Nuestro Futuro Común”. El texto es de gran importancia por formular una propuesta de acción para el desarrollo “sostenible”, considerando a éste como aquel que satisface “las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, 1987, pp. 23, 59). Es necesario precisar que en esta investigación se emplean los términos *sostenible* y *sustentable* de manera indistinta, considerando ambos como traducción del *sustainable* en inglés⁵; respetando los términos originales en las fuentes de referencia. No obstante se sabe que en la raíz de los términos *sostenibilidad/sustentabilidad* se encuentra la palabra latina *sustentare*, con dos acepciones. La primera de ellas de naturaleza pasiva: “sostener” que significa asegurar por lo bajo, soportar, servir de sostén, impedir que caiga. La segunda acepción es de carácter activo: “sustentar” que hace referencia al hecho de conservar, mantener, proteger, nutrir, alimentar, hacer prosperar

5 De acuerdo con Enrique Leff, “La ambivalencia del discurso de la sustentabilidad surge de la polisemia del término *sustainability*, que integra dos significados: el primero traducible como sustentable, implica la internalización de las condiciones ecológicas de soporte del proceso económico mismo. La sustentabilidad ecológica es condición de la sostenibilidad del proceso económico.”(Leff, 1994, *Globalización, racionalidad ambiental y desarrollo sustentable*”, p. 4). En cualquiera de los casos la idea de un desarrollo económico sostenible/sustentable negaría los límites y condiciones ecológicas y termodinámicas planteadas desde *Los límites del crecimiento* (1972).

(Boff, 2013, pp. 33–34). El empleo de ambos términos como equivalentes parte de considerar tanto el aspecto dinámico como estático de la sustentabilidad/sostenibilidad, que en el Informe Brundtland⁶ no sólo hace referencia a condiciones ambientales sino sociales, en función de una idea de desarrollo económico capitalista.

A pesar de que ya en la declaración de Estocolmo en 1973 existe una consideración de proteger el ambiente previendo las necesidades de las generaciones futuras (Eschenhagen, 2005; United Nations, 1973), es a partir del Informe Brundtland que enfatizan los vínculos entre los problemas ambientales y la economía internacional, visualizando la relación y efectos de las acciones, no sólo en el ámbito de lo local, sino en el amplio contexto de lo global: “Pensar globalmente, para actuar localmente” (Batllori Guerrero, 2008, p. 24). Sin embargo, a pesar del cuestionamiento que se hace al modelo económico mundial, persiste una confianza en la posibilidad de un crecimiento económico *responsable ambientalmente*. Esta confianza en el modelo económico surge de reconocer la existencia limitada de los *recursos naturales*, traducida a una *capacidad de carga del entorno*; lo que ha centrado los esfuerzos en una búsqueda de mejor “administración” del entorno, a través de la regulación de tasas de consumo. Esta perspectiva permea profundamente la visión de la EA, más preocupada por cambios en hábitos de consumo que por una reflexión crítica al sistema, particularmente en los llamados países desarrollados, donde los efectos a nivel planetario de la desigualdad social, política y económica, son menos visibles en la vida cotidiana.

Los idearios de la educación ambiental en Europa se consolidan durante las décadas 80 y 90 del siglo pasado, oficializando su incorporación dentro de los programas formales de enseñanza a todos los niveles. Lo anterior es resultado de la Carta y Convenio Europeos sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo Sostenible (1990), generados a partir de

6 En la versión facsimilar del Informe Brundtland en español, el término empleado es “desarrollo duradero”, siendo sustituido en versiones y documentos posteriores como “desarrollo sostenible”.

la Conferencia sobre el Futuro del Área Mediterránea y la Educación Ambiental (Sicilia, 1988). Un actor relevante en este proceso es la Fundación para la Educación del Medio Ambiente en Europa, interesado en la consolidación de los programas institucionales dentro de la educación formal.

A pesar de los esfuerzos realizados, en la década de los 90's se realiza un balance de los avances obtenidos en la década anterior, con resultados desalentadores; las recomendaciones internacionales se convirtieron en meras referencias documentales, sobre las que se habían propuesto proyectos ajenos a las condiciones sociales en que debían realizarse, particularmente en el contexto de los países latinoamericanos. La Conferencia de la Asociación Norteamericana de Educación Ambiental (NAAEE) realizada en 1990 en San Antonio, Texas, promovió la organización de educadores ambientales mexicanos en redes regionales. Dos años más tarde se realizan tres reuniones relevantes: la Cumbre de Río (conocida así la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, CNUMAD) y el Foro Global Ciudadano, simultáneamente en junio de 1992 en Río de Janeiro. El tercer evento es el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental en Guadalajara, México, durante el mes de noviembre.

Tanto la Cumbre (la primera de las Cumbres de la Tierra que se llevó a cabo) como el Foro, plantearon como tema central la discusión sobre el concepto de Desarrollo y los efectos que éste ha tenido a partir de los mecanismos del modelo económico vigente. La Cumbre de Río, con asistencia de Jefes de Estado y de Gobierno de 178 países, aprobaron varios documentos que proponen establecer “una alianza entre la economía y la ecología, iniciando una agenda mundial bajo el título de Desarrollo Sustentable” (EcuRed, n.d.; Limón A., 2007, p. 110): 1) Agenda XXI, 2) Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo, 3) Declaración de principios sobre los bosques, 4) Convenio sobre el cambio climático, 5) Convenio sobre la diversidad biológica, 6) Convenio contra la desertificación (Labrador & del

Valle López, 1995, p. 85; Naciones Unidas, 2002). Resulta relevante que el gobierno de Estados Unidos de Norteamérica se negó a firmar los protocolos correspondientes, dejando clara la posición política y económica del entonces gobierno de George Bush, de priorizar los intereses económicos de su nación, despreciando la emergencia ambiental de orden global (Jankilevich, 2003).

Como contraparte a la Cumbre de Río, el Foro Global también conocida por “Cumbre paralela” (Batllori Guerrero, 2008, p. 26) convocó a más de siete mil Organizaciones No Gubernamentales, (ONG's) abriendo un espacio de participación a mujeres, jóvenes, indígenas, científicos, grupos religiosos y representantes de minorías de todo el mundo (García Campos & Alatorre F., n.d.); en las reuniones se cuestionó el modelo de crecimiento socio-económico global por sus efectos lacerantes, no sólo sobre los elementos naturales del ambiente, sino hacia los derechos humanos de los pueblos. La importancia del Foro Global radica en la diversidad de grupos que participaron en las discusiones, así como en la inclusión de temas que fueron soslayados durante la CNUMAD: militarismo, energía, control de transnacionales, pueblos indígenas, educación ambiental, deuda, agricultura sostenible y modelos alternativos de desarrollo.

González Gaudio (2007), considera que el carácter crítico de las iniciativas de educación ambiental en Latinoamérica y el Caribe responde al “desarrollo tardío” con respecto a las experiencias europeas. La experiencia de los movimientos sociales de los años 80's el siglo pasado, en medio de una crisis de representación de los estados y una crisis económica de la región, permite que los conflictos ambientales se visibilicen de manera integral: se trata del efecto de procesos tanto naturales como sociales que se interrelacionan de manera compleja. La EA en Latinoamérica y el Caribe se constituye con un perfil diferenciado de las experiencias previas, es contestatario a la manipulación de los discursos ambientales de gobierno, cuestiona el enfoque conservacionista que afecta

directamente las gestiones de territorio de poblaciones campesinas e indígenas, e incorpora como actores clave a sectores tanto religiosos como laicos de la sociedad civil, bajo idearios sociales y políticos dirigidos a la transformación del *status quo*.

En consonancia con los trabajos realizados durante el Foro Global, un grupo de intelectuales publica en 1991 el documento *Nuestra Propia Agenda*, dando una respuesta con perspectiva crítica desde América Latina, a las propuestas de una agenda global. Se va conformando así un “repensar el mundo desde las raíces ecológicas y culturales de nuestros territorios” (Leff, 2008, p. 5). Este documento responde a la discusión y análisis de la crisis ambiental desde Latinoamérica, en la conformación del *pensamiento ambiental latinoamericano* que será abordado más adelante.

La Declaración de Río de Janeiro con sus 33 documentos resultantes, plasma la visión contestataria y crítica al sistema, que sustentaron acuerdos y programas de cooperación entre grupos civiles (García Campos & Alatorre F., n.d.). Es precisamente en el Foro Global donde se realiza la Jornada Internacional de Educación Ambiental, que da lugar al *Tratado de Educación Ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global*, con énfasis en la necesidad de “desarrollar una conciencia ética para todas las formas de vida con las que se comparte el planeta”, y haciendo obligatoria la formación de “ciudadanos con conciencia local y planetaria”, con una visión sistémica tanto en el análisis como en la interpretación de problemas (Batllori Guerrero, 2008, pp. 26-27).

Dos años después, en 1994 las Naciones Unidas organizan el Seminario-Taller regional sobre educación e información en medio ambiente, población y desarrollo humano sustentable convocado por el Fondo de las NU para actividades en Población (FNUAP). Este evento marca el inicio del Proyecto Ambiente, Población y Desarrollo (EPD, por sus siglas en inglés), que pretende desplazar el concepto de Educación Ambiental por el de Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS), centrando el papel de la educación en la

superación de la pobreza, el ejercicio pleno de los derechos humanos y el fortalecimiento de procesos identitarios (Batllori Guerrero, 2008; González Gaudiano, 2007). La principal justificación para sustituir la EA por EDS es el fuerte vínculo entre la primera y los procesos educativos de niños en el ámbito formal, así como el enfoque de educación verde (*green environment*) desarrollado ampliamente en el contexto europeo. Esta identificación la educación ambiental con determinado tipo de práctica educativa se planteó como limitación para abordar las dimensiones sociales y políticas de las cuestiones ambientales; sin embargo la incorporación de los términos “desarrollo” y “sustentable” en la EDS también presentaron sus aristas, al tratarse de conceptos altamente cuestionados.

Entre 1995 y el año 2000 se llevaron a cabo actividades en busca de la conciliación entre la EA y la Educación para el Desarrollo Sostenible promovida desde la UNESCO. Es de particular importancia el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental realizado en Tlaquepaque, México en 1997, por el nivel de debate en torno a la elección entre un concepto u otro, como el idóneo para establecer estrategias educativas para el ambiente.

En la discusión por seleccionar el mejor concepto en la toma de acuerdos a nivel internacional, la XIX Sesión Especial de la Asamblea de las Naciones Unidas generó información relevante. Dicha reunión conocida como Cumbre de la Tierra+5 (o Río+5), en la ciudad de Nueva York, presentó resultados abrumadores: a pesar de que algunas naciones desarrolladas lograron disminuir el índice de contaminación de aire y suelo, en los países en vías de desarrollo la polución se agudiza, con efectos graves en la salud humana, la pérdida de al menos 100 especies por año, e incremento de condiciones de pobreza (Naciones Unidas, 1997). Todo lo anterior pone en evidencia la falta de avance en las modificaciones políticas requeridas al interior de los países, para poder cumplir con los objetivos firmados en la Agenda 21. Para lograr incorporar en las agendas nacionales el interés por temas ambientales, debe ser incuestionable y manifiesto el vínculo entre las estrategias de

desarrollo y sus efectos en los diferentes ámbitos de la sociedad. Este escenario fortalece el proyecto de la EDS, frente al de EA.

En diciembre de ese mismo año, se realizó la Conferencia Internacional de Tesalónica, Grecia, en cuya Declaración de Tesalónica se optó por el término “Educación para el Ambiente y la Sustentabilidad”. Sin embargo este concepto no es retomado por la Comisión para el Desarrollo Sustentable (CDS), demostrando falta de voluntad de la UNESCO por discutir las objeciones a su propuesta en torno a enfatizar el quehacer de la educación como promotora de un desarrollo sustentable (DS) (Batllori Guerrero, 2008; González Gaudiano, 2007). En la EDS resulta evidente la intención de articular los procesos educativos a la política ambiental de las naciones, reconociendo a la educación como fundamento de la sustentabilidad, por su labor en la reorientación de prácticas de consumo y aprovechamiento de los recursos; sin embargo la polisemia y ambigüedad del término DS aún crea vacíos en las políticas y marcos jurídicos en torno al ambiente, desplazando los principios de sustentabilidad por intereses de orden económico y de mercado.

A partir del año 2000 se han desarrollado la Cumbre del Milenio con la Declaración del Milenio, y la Declaración de Malmö para la Gobernanza Ambiental, siendo esta última muy significativa al prestar especial atención a la cuestión del consumo no sostenible por parte de los países ricos, y el consecuente deterioro ambiental; se recuerda la falta de coherencia entre los compromisos establecidos desde la comunidad internacional y las acciones puestas en práctica. Se hace nuevamente explícita la “esperanza” en el avance tecnológico, como la solución a los problemas ambientales, y plantea al 2015 como año en que se podría haber logrado la reducción de la pobreza a la mitad (UNESCO-PNUMA, 2000). Es por ello que en 2002, la Cumbre de Johannesburgo, a diez años de Río, el tema de la Educación es retomado al cuestionar el proceso globalizador del sistema hegemónico, y se ubica como acción necesaria para promover la solidaridad humana, fomentando el

diálogo y la cooperación mutua para la erradicación de la pobreza (Jankilevich, 2003). Ese mismo año, en diciembre de 2002 se proclama el periodo 2005-2014 como **Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible**, siendo la UNESCO el organismo rector.

En la lucha por desplazar la noción de la Educación Ambiental, el Decenio explicita como objetivos desde la perspectiva de la EDS: Fomentar la paz, luchar contra el calentamiento del planeta, reducir las desigualdades entre el Norte y el Sur y luchar contra la pobreza, y luchar contra la marginación de las mujeres y niñas. Así la EA se convierte en un aspecto que debe abordarse, desde el ámbito de las condiciones ambientales, y su interacción con los otros dos ámbitos de sostenibilidad: sociedad y economía.

A pesar de ello, durante la Conferencia realizada en Río de Janeiro en 2010 (Río+20), el balance es pobre en términos de resultados del Decenio. El documento titulado *El futuro que queremos* se convierte en bandera, retomando el compromiso con el derecho a la educación, y se hace énfasis en la necesidad de una Educación “de calidad” para alcanzar condiciones de sostenibilidad. Ese mismo año el PNUMA publica el documento *Perspectivas del Medio Ambiente Mundial (GEO 5)*, reafirmando el papel primordial de la EA como generadora de conciencia y sentido de responsabilidad frente al entorno.

Finalmente la evaluación del Decenio da lugar a que durante la Conferencia Mundial sobre la EDS organizada por UNESCO en Aichi-Nagoya, Japón en 2014, se apruebe el Plan de Acción Mundial (GAP) sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. Dicho plan incluye cinco ámbitos de acción prioritarios: 1. Promover políticas; 2. Integrar las prácticas de la sostenibilidad en los contextos pedagógicos y de capacitación (mediante enfoques que abarquen al conjunto de la institución); 3. Aumentar las capacidades de los educadores y formadores; 4. Dotar de autonomía a los jóvenes y movilizarlos; 5. Instar a las comunidades locales y las autoridades municipales a que elaboren programas de EDS de base comunitaria (UNESCO-PNUMA, 2014).

Hoy se encuentra vigente la nueva agenda mundial para el desarrollo sostenible 2030; en ella la educación se incorpora como un objetivo independiente cuyas metas e indicadores se encuentran también reflejados en otros de los 17 objetivos para el desarrollo sostenible (ODS). Al observar los diecisiete puntos se identifica una búsqueda por la visión holística en la EDS, donde se articulan temas de orden social, económico y ambiental. Para disminuir la apertura de sentidos que el término desarrollo sustentable ha sido manejado, los ODS precisan aspectos a observar para su logro. Considero que una característica relevante en esta agenda mundial, es el desplazamiento de atención hacia los objetivos de aprendizaje, identificando tres dimensiones: cognitivo, socioemocional y conductual. Este enfoque permite centrar la agenda en las personas, la diversidad cultural y sus contextos históricos específicos. Aunque el término de EA ha desaparecido en el discurso, encuentra vasos comunicantes con las propuestas hechas, particularmente desde la región latinoamericana.

1.2.3 La educación ambiental en el contexto latinoamericano

Hablar de la Educación Ambiental en Latinoamérica implica contemplar un contexto cultural diverso, donde la idea de ambiente es entendida desde matrices de significados que se entrecruzan y son reelaborados de acuerdo con la historia misma de individuos y colectividades. Un aspecto importante de la región es su megadiversidad, al contar entre 90,000 y 120,000 especies de plantas, lo que equivale a cuatro veces las especies registradas para toda el África tropical y Madagascar (Gentry, 1982; Toledo, 1985 en Castillo, 2007). Esta característica hace de Latinoamérica una región estratégica, política y económicamente, por su alto potencial económico al representar a nivel mundial una fuente de recursos naturales, cuyo manejo y distribución está en juego.

Vinculada a la diversidad biológica de la región, la diversidad cultural es clave, ya que en la configuración territorial latinoamericana las diversas culturas que cohabitan han favorecido el manejo y conservación de la biodiversidad, a través de prácticas productivas y reproductivas. Sin embargo en las últimas décadas, la incidencia de agendas de modernidad y globalización han favorecido cambios culturales, incorporando prácticas de consumo, depredación y degradación del medio que ponen en riesgo el entorno natural y vulneran a las sociedades.

Como se indicó previamente, en Latinoamérica la educación ambiental ha tenido un camino diferente al de la EA en Europa, ya que las declaraciones de las reuniones cumbre y documentos del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) instrumentado por la UNESCO y el PNUMA entre 1975 y 1995, han servido sólo como “referencia” para la construcción de documentos de orden nacional y local, pero no se han consolidado en propuestas pedagógicas concretas (González Gaudiano, 2000, p. 5). Entre las características más relevantes de la EA en Latinoamérica, González-Gaudiano (2000) señala:

- a) La EA se ha desarrollado más en el terreno de la educación No Formal.
- b) La población adulta ha tenido mayor atención que la infantil, atendiendo proyectos ligados a grupos indígenas.
- c) La EA ha tenido mayor presencia en áreas rurales que urbanas, aunque es en éste último entorno donde se ha dado mayor difusión a las acciones realizadas.
- d) El enfoque de la EA en Latinoamérica se ha ligado más al desarrollo social y comunitario que a las conservacionistas.

Estas características de la EA en la región responden a la sinergia entre los grupos ambientalistas y aquellos en lucha por abolir las desigualdades sociales imperantes

(Carvalho, 2006; González Gaudiano, 2000, pp. 5-6). Existe así una hibridación entre los planteamientos de la educación ambiental propuesta desde las iniciativas internacionales, y los planteamientos libertarios que centran la discusión en la cuestión social y política de Latinoamérica.

González Gaudiano (2007) da un panorama completo de las prácticas de educación ambiental en el contexto latinoamericano, señalando que la principal diferencia frente a los países desarrollados radica en el origen de las problemáticas ambientales a las que se enfrentan: en América Latina es la insatisfacción de necesidades básicas y el acceso limitado a los recursos lo que genera problemas de salud, analfabetismo y desempleo, no la abundancia y derroche que caracteriza los estilos de vida de países desarrollados (González-Gaudiano, 200, pp. 103-105).

Los problemas ambientales relacionados con las desigualdades sociales imperantes, son más patentes en zonas periurbanas y comunidades de pueblos y culturas originarias (Molina & Molina, 2004, p. 6). En estos ámbitos, la incorporación de prácticas de consumo de productos empacados, electrónicos y particularmente de agroquímicos, vulneran la calidad de vida de las personas al desconocerse los efectos directos en salud humana y ambiental. El contexto cultural es importante en este punto, no sólo porque no existe información disponible en los idiomas originarios⁷, sino por las concepciones culturales y valoración de la naturaleza, que se contradicen con el discurso desarrollista preponderante.

Esto genera que en el panorama latinoamericano convivan programas de educación ambiental cuya línea principal es el cuestionamiento del sistema político-económico hegemónico, con programas de corte “convencional” auspiciados por instancias de gobierno, que por suscribir agendas internacionales no siempre incorporan elementos culturales situados. Sauvé (2007) señala la coexistencia de estrategias de EA que se

7 Se consideran como idiomas originarios de Chiapas a las lenguas indígenas pertenecientes a las familias ling sticas maya-zoque.

inscriben en diferentes corrientes de intervención, correspondientes a paradigmas específicos de la relación Ser Humano-Naturaleza, a pesar de llegar a ser contradictorias.

El hecho coloca la cuestión: ¿qué tipo de educación ambiental se requiere en el contexto latinoamericano? Alicia Castillo, quien clarifica el papel de la ecología como campo de conocimiento indispensable en la formación ambiental, precisa:

Para la educación ambiental, tanto los conocimientos y visiones sobre la naturaleza (y la posición de la especie humana dentro de ésta) generados por las culturas milenarias; como los conocimientos obtenidos desde la investigación científica (también una actividad humana) deben ser insumos importantes para lograr sus objetivos."(Castillo, 2007, p. 53)

Es necesario el diálogo profundo entre las ciencias modernas que aportan conocimientos científicos para el entendimiento del mundo y sus procesos, y los conocimientos arraigados en las culturas originarias. Sólo a partir de este diálogo se podrán construir procesos de educación ambiental significativos, sensibles a los intereses locales y respetuosos del contexto cultural, generando alternativas a modos de vida sustentables.

1.2.4 *Pensamiento ambiental latinoamericano*

En la búsqueda de alternativas viables para abordar los temas ambientales y partiendo de un análisis crítico sobre el origen de la crisis ambiental que hoy nos rebasa, se identifican los paradigmas dominantes del conocimiento científico y las tecnologías modernas.

Ya desde los años 70's del siglo pasado, afianzada en la teoría de la dependencia, se plantea como una necesidad prioritaria, la generación de conocimiento científico y tecnológico "propio" del contexto latinoamericano; esto sienta sus bases en el

reconocimiento de los efectos negativos por la adopción de tecnologías y procesos ajenos a los contextos culturales. Surge en así la idea de Ecodesarrollo planteada por Ignacy Sachs (1973), quien retoma los trabajos de Georgescu Roegen en la consideración del sistema económico relacionado con los principios termodinámicos y en específico la entropía. La propuesta de ecodesarrollo de Sachs plantea sustituir la noción de desarrollo económico que exterioriza el ambiente, por un ecodesarrollo situado por *ecozonas*, con necesidades y condiciones concretas de la población que la habita, reduciendo al mínimo los impactos ambientales negativos, y prestando especial atención en el uso de tecnologías adecuadas. Este último punto es esencial en el ecodesarrollo, siendo prioritario el reconocimiento de los conocimientos de los ecosistemas locales, para la generación de técnicas y métodos respetuosos de las situaciones sociales y culturales de la ecozona (Sachs, 1973).

El proyecto titulado “Estilos de Desarrollo y Medio Ambiente en América Latina”, desarrollado entre 1978 y 1980 abre camino en la reflexión sobre el tipo de desarrollo deseable en el contexto latinoamericano, frente a la dependencia instaurada. La década de los ochenta es fértil en publicación de textos donde se aborda la cuestión desde el análisis de prácticas productivas y planificación del desarrollo, con respecto de los sistemas ecológicos y las estrategias socioculturales de la región (Leff, 2008). Al analizar las propuestas de trabajo desde el ecodesarrollo, éstas se concentraron en integrar estos criterios en la planificación del desarrollo; sin embargo la visión sistémica propuesta para la planeación estratégica, generó que el ambiente se “esfumara” dentro del cúmulo de variables a considerar, al igual que los conflictos sociales por la apropiación de la naturaleza, los cuales están en la base misma de la crisis ambiental (Leff, 1999). La consideración aquí del ambiente como “espacio de articulación entre sociedad y naturaleza” plantea de fondo la “disyunción entre el objeto y el sujeto del conocimiento, la dualidad mente-cuerpo, la separación entre ciencias nemotécnicas y ciencias sociales”, es por ello

que se difumina en el intento por ser incorporado dentro del sistema de planeación (Leff, 2008, p. 7).

El resultado de este análisis con perspectiva crítica es el evidente vínculo entre los problemas ambientales ya identificados de naturaleza global, y la noción de desarrollo económico que el capitalismo ha instaurado. La principal conclusión que surge de este ejercicio es que la emergencia ambiental tiene origen en una crisis civilizatoria.

Lo anterior coloca en el centro de la discusión la noción de “ambiente”, ya que es su configuración como externalidad la que ha sentado las bases para las prácticas depredadoras del medio, justificadas por la generación de capital a costa de cualquier precio. Frente a esta visión, la *epistemología ambiental* surge a través de un *saber ambiental* que cuestiona los paradigmas de la ciencia moderna, incluyendo la propuesta de interdisciplina que intenta articular las diversas ciencias a partir de una teoría de sistemas.

La epistemología ambiental en palabras de Leff (2006, p. 13) “es un trayecto para llegar a saber qué es el ambiente [...] que emerge del campo de exterminio al que fue expulsado por el logocentrismo teórico fuera del círculo de racionalidad de las ciencias”. A través de la epistemología ambiental se reconoce la multiplicidad de lógicas desde las cuales construimos lo real. De esta forma el ambiente se convierte en un “saber sobre las formas de apropiación del mundo y la naturaleza a través de las relaciones de poder”, lo que permite cuestionar la lógica de pensamiento moderno, dado que sitúa en el mismo nivel de validez otros conocimientos generados en torno al ambiente y la apropiación cultural en la que se inscriben. Existe así una correspondencia directa con la noción de *campo ambiental* abordada por Carvalho (2006), al plantear el ambiente desde una perspectiva interpretativa; la diversidad de visiones de mundo (en términos culturales), plantean también multiplicidad de sentidos que dan articulación a las relaciones sociales, experiencias y valoraciones de lo ambiental.

Un concepto clave para esta propuesta epistemológica es la *racionalidad*, comprendiendo el sistema de reglas de pensamiento y comportamiento de los actores sociales que dan sentido a la organización social. Esto permite observar cómo la racionalización desde la modernidad es lo que ha imperado, objetivando el mundo a través de la metafísica y las ciencias. Es así que la *racionalidad ambiental* reconoce el valor de las significaciones culturales articuladas en teoría y ética que dirigen las acciones sociales (económicas y políticas), desde las cuales se otorga sentido al mundo.

La racionalidad ambiental, a diferencia de la racionalidad instrumental, “no es un orden determinado por estructura (económica) o una lógica (del mercado, del valor, de la organización vital, del sistema ecológico)”, se trata de un conjunto de formas de pensamiento, normas éticas, procesos de significación y acciones sociales que reconoce sus contradicciones y busca resolverlas no a partir de una síntesis dialéctica, sino por vías de estrategia política y relaciones de poder que se sustentan en la legitimación de saberes y derechos (sociales, humanos). Dado que es el ambiente el punto de discusión, la racionalidad ambiental tiene como objetivo la sustentabilidad, concibiéndola como un proyecto político que parte de la constitución de actores sociales, inscritos en “racionalidades diversas y orientados por saberes y valores arraigados en identidades propias y diferenciadas” (Leff, 2006, pp. 43-45).

El cuestionamiento que hace la racionalidad ambiental a la racionalidad moderna, fundada en la idea de una racionalidad superior, presenta vasos comunicantes con la propuesta de una *epistemología del sur*. La denuncia que Santos realiza con respecto del pensamiento abismal, que invisibiliza categorizaciones donde todo aquello que no se reconoce como igual o equiparable al pensamiento occidental, desaparece de la cartografía oficial epistémica (Santos, 2009). En esta práctica de discriminación a las diversas formas de pensamiento quedan fuera de consideración todos los conocimientos populares, laicos, indí-

genas y campesinos; el surgimiento de la epistemología del sur como respuesta a la noción hegemónica de conocimiento, constituye en sí misma un análisis del mundo desde el poder, proponiendo así la descolonización del pensamiento y del conocimiento en general, abierto a un diálogo de iguales, para poder construir relaciones más justas.

Tanto la epistemología del sur como la racionalidad ambiental brindan así elementos de reflexión que permiten reconocer la crisis que se manifiesta como ambiental, como una crisis civilizatoria cuya abordaje exige el reconocimiento de las diversas cosmovisiones que permitan construir vías alternas frente a los problemas ambientales y sociales de hoy.

1.3 Condiciones Paradigmáticas en la EA

Al abordar la noción de *campo ambiental* propuesta por Moura Carvalho (2006), la autora se refería a la naturaleza y medio ambiente como un bien en torno al cual se articulan prácticas, valores y creencias. Se parte así de la idea de naturaleza como un elemento significativo en juego dentro del campo ambiental, pero que de acuerdo a diferentes tradiciones filosófico-culturales responden a distintas formas de relación en el entorno social. La clave en estas formas de relación se sustenta en la concepción misma de una dualidad naturaleza-sociedad, a través de la cual el ser humano se desvincula de su entorno a través de la objetivización de los elementos que le rodean (Dubos, 1996; Gudynas, 1999).

Considerando la perspectiva epistémica, el análisis que realiza Tubino (2014) de los conflictos interculturales, reconoce dos *epistemes*⁸ diferentes que caracterizan por un lado la “concepción científica moderna” del mundo, del “perspectivismo amazónico”; a cada

8 Fidel Tubino aplica el término *episteme* bajo la perspectiva de Foucault (*Las palabras y las cosas*) como “saber sedimentado” o “apriori histórico” desde el cual se ordena la experiencia de mundo, y desde el cual se sustenta la *doxa* o saber situado (Tubino, 2014, p. 3).

episteme corresponden concepciones sustancialmente distintas del ser y del pensamiento, dando lugar así dos paradigmas distintos que se manifiestan –entre otras cosas– en diferentes formas de relación hombre-naturaleza (p.3). Tubino expone así que el perspectivismo amazónico al ser poético y cosmocéntrico, responde a una lógica analógica que articula elaboraciones simbólicas, mientras que el paradigma científico moderno, al ser antropocéntrico se rige por una racionalidad analítica en la búsqueda de criterios de verdad, bajo el principio de no-contradicción. De tal forma que ambas lógicas (analógica y analítica) posibilitan no sólo representaciones distintas, sino “construcciones de mundo diferentes” (Tubino, 2014, pp. 3–4).

1.3.1 Paradigmas de la Relación Sociedad-Naturaleza

Las diferentes construcciones de mundo, manifiestas en las relaciones humano-ambientales fueron estudiadas por Pálsson (2001), quien plantea tres paradigmas a partir de los cuales el ser humano se relaciona con la naturaleza: *orientalismo*, *paternalismo* y *comunalismo*. Los dos primeros paradigmas parten de reconocer la discontinuidad existente entre la sociedad y todo lo que le rodea (seres vivo y no vivos), confiriéndole a la humanidad cualidades superiores frente a su entorno. Desde el *orientalismo* los seres humanos son los dueños de todo lo que les rodea, con derecho para aprovechar los recursos de acuerdo con sus necesidades. En el caso del *paternalismo*, la superioridad del ser humano se traduce en un compromiso y responsabilidad con su entorno, pero siempre desde la mirada de “administrador” de los recursos. Desde el *comunalismo* la sociedad no identifica una separación entre sí misma y su entorno, el ser humano se considera elemento en diálogo con los demás dentro de una lógica de reciprocidad generalizada (2001). Debido a las características particulares del *comunalismo*, Pálsson señala la necesidad de desarrollar una teoría “ecológica” que integre tanto la ecología humana como la teoría social “abandonando cualquier distinción radical entre naturaleza y sociedad”. Propone ver al ser

humano *en* la naturaleza, donde su actuar es significado a partir del entramado de significantes en el que se desarrolla, y desde el cual la relación con su entorno es definida. Esta premisa cuestiona la dicotomía sociedad-naturaleza (S-N) como hecho válido universalmente en la construcción de la realidad.

Los tres paradigmas identificados por Pálsson se emplean en el análisis de las representaciones sociales de la educación ambiental, a partir del reconocimiento de las relaciones sociedad-naturaleza que les implican. A continuación se clarifica la relación entre cada uno de estos paradigmas y la forma en que se manifiestan en las relaciones S-N, particularmente en enfoques de educación ambiental.

1.3.2 Relaciones S-N en los Enfoques de la EA

De forma general se identifica la educación ambiental como un proceso formativo que favorece el reconocimiento de valores, desarrolla destrezas y promueve actitudes necesarias para establecer interrelaciones responsables entre seres humanos y su entorno. Sin embargo, estas interrelaciones se establecen desde distintas perspectivas de acuerdo con el enfoque particular de la EA y los paradigmas de relación sociedad-naturaleza sobre el que se sustentan. La EA como *educación para la enseñanza de la ciencia*, donde el énfasis está en el carácter biofísico del ambiente y la comprensión de los procesos físico-químicos en los que participa, se ubica en el paradigma de la relación S-N *orientalista*. Desde esta noción de EA se establece una dualidad entre el ser humano y su entorno, situando la sociedad como el sujeto social que debe aprehender las nociones del entorno para poder hacer uso de él. En el caso de la EA como *educación para la conservación*, es el paradigma *paternalista* el que dirige las prácticas educativas ambientales, donde la conservación del ambiente se sitúa como prioritario dentro de la relación S-N, dirigiendo las acciones de la EA hacia la conservación de los recursos naturales ya que estos son

concebidos como un bien que se debe respetar, admirar y cuidar antes de los intereses inmediatos de las sociedades (Carvalho, 2006). Por su parte, la educación popular ambiental (EPA) también se ubica en el paradigma *paternalista* al reconocer la importancia de la naturaleza y la necesidad de su conservación, pero con una variante con respecto del caso anterior, ya que desde los principios de la educación popular es el ámbito de lo social el que da dirección a las prácticas ambientales, definiendo prácticas de convivencia con lo natural a partir de la construcción de ciudadanía, condiciones sociales de equidad y autodeterminación comunitaria.

Los enfoques de la EA que reconocen la necesidad de desarrollar una visión de complejidad en el ambiente, al considerar que los fenómenos ambientales son “totalidades organizadas, resultantes de la confluencia de múltiples procesos interrelacionados”, pareciera insertarse en el paradigma *comunalista*, donde existe una continuidad entre la sociedad y su entorno. Sin embargo, situar esta continuidad dentro de un sistema racional complejo de causas y efectos, aunque no plantea la dualidad S-N, sí la objetivización de todo ser, considerando la sociedad como un elemento más dentro de una larga serie de interacciones. Desde el *comunalismo*, lo que caracteriza la continuidad entre S-N es el diálogo como práctica constituida desde la reciprocidad, relación dialógica que sólo tiene sentido de ser entre sujetos. Es en este marco que Århem (2001) habla de ecocosmología makuna, visión de mundo desde la que los makunas de la Amazonia consideran que los seres humanos pertenecen a la misma categoría ontológica que los animales (no humanos) y las plantas, poseyendo tanto una forma fenomenológica, como una esencia espiritual. Esta característica de visión de mundo es compartida por varias culturas, entre las que se encuentran las culturas originarias de Chiapas, en las que la persona comparte vitalidad con animales o “cualquier otro tipo de alma” ya sea de seres vivos o inanimados. Esto implica que “la persona indígena es una reunión de fragmentos heterogéneos, una heteróclita

conjunción de seres, lugares y tiempos”, de tal forma que comparte esencia, suerte y destino con cada uno de ellos (Pitarch Ramón, 1996, p. 99).

Contrastando el tipo de relación sociedad-naturaleza de acuerdo con las categorías paradigmáticas de Tubino con las indagadas por Pálsson, existen consideraciones de ser y del pensamiento radicalmente distintas; en el caso del paradigma *comunalista* frente a los paradigmas *orientalista* y *paternalista*, ya que mientras que en éstos últimos el ser humano se coloca externo al resto del mundo, como sujeto que aprehende, domina o resguarda, en el caso del paradigma *comunalista* las personas comparten esencia de vida con el resto del mundo, reconoce en los seres (animados o inanimados) a sujetos con los cuales debe aprender a relacionarse con respeto. La consideración de sociedad es extendida a la naturaleza, es un todo cosmogónico del cual se forma parte y cuyo equilibrio debe ser guardado.

Reconocer las diferencias en la concepción del ser humano y el mundo, da luz en el estudio de las representaciones sociales circulantes en el campo ambiental, ya que la idea la educación ambiental necesariamente está elaborada tanto por las concepciones compartidas en las diferentes matrices culturales, aquellas provenientes de los discursos oficialistas, así como de la recuperación de saberes y conocimientos propuesta por las nuevas corrientes generadas desde los bordes del campo.

2. Representaciones sociales y educación ambiental

Estudiar las concepciones de educación ambiental, implica reconocer las diferentes ideas que existen sobre el ser humano y su relación con el medio en el que se desenvuelve, ya que es a partir de ellas que se definen tanto conocimientos como prácticas deseables en los diferentes contextos. Aproximarnos a las ideas y premisas que guían nuestras acciones cotidianas en torno a lo ambiental, es hablar de representaciones sociales en este campo. El presente capítulo se articula en tres momentos; el primero presenta el contexto en el cual surge el concepto de representaciones sociales como respuesta al de representaciones colectivas, sustentando el carácter dinámico de las primeras frente a éstas últimas. El segundo momento explica la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), su origen, funciones, procesos de anclaje y objetivación escuelas y enfoques, así como aspectos de estructura que se consideran en el estudio de las RS de la educación ambiental. El tercer momento se refiere a investigaciones previas de representaciones en el campo ambiental, particularmente aquellos referidos a las RS del medio ambiente, así como su relación con las corrientes de intervención desarrolladas por la educación ambiental. Al cierre de la sección son evidentes los vínculos entre las representaciones sociales y los proyectos para construir espacios interculturales, abriendo un puente para el desarrollo del siguiente capítulo.

2.1 De lo Colectivo a lo Social

Serge Moscovici plantea la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) en 1961, con la publicación de su trabajo doctoral *La psychanalyse, son image et son public*, ubicado en el umbral entre la psicología social y la sociología del conocimiento por plantear el estudio de lo que considera como “entidades casi tangibles”, elaboradas y actualizadas socialmente y que se manifiestan de manera cotidiana. Éstas permiten dar cohesión y

coherencia a las comunicaciones entre los miembros que participan en un entorno social, las cuales se constituyen por actitudes, conocimientos y prácticas relativas a elementos del entorno; elementos que son significativos para el grupo y cuya aprehensión social se realiza a través de la interacción, el diálogo intersubjetivo y la incorporación de información “institucionalizada” (Moscovici, 1979).

El término Representaciones Sociales surge como respuesta a las Representaciones Colectivas propuestas en 1898 por el sociólogo Émile Durkheim, quien precisa la importancia del pensamiento conceptual como parte esencial en la constitución del Ser Humano como tal:

Un hombre que no pensara por medio de conceptos no sería un hombre, pues no sería un ser social. Reducido tan solo a las percepciones individuales, no se podría distinguir del animal. (Durkheim, 1982, p. 407)

Es a partir del pensamiento conceptual que los seres humanos configuran el mundo, pero no lo hacen de manera individual o aislada. El ser humano es social, se construye desde la interacción con el entorno en el que habita, y de esta forma todo pensamiento organizado está necesariamente inscrito en una vida social. Los conceptos que han sido elaborados socialmente son proporcionados a los individuos, quienes construyen a partir de esta matriz conceptual, sus propias representaciones individuales, “pero los conceptos que permiten producir el pensamiento individual no son producidos a su vez por el individuo” (Ibáñez, 1994, p. 168). Aquí radica una de las principales diferencias entre las representaciones colectivas y las representaciones sociales.

Durkheim deja clara así la diferencia entre la representación individual que cada persona pueda elaborar del mundo y aquella establecida desde el colectivo en el que participa y que presenta cierto grado de homogeneidad. Esta última funciona como marco referencial organizado provisto por la sociedad y con cierto grado de permanencia en el tiempo, dentro del cual se construyen las conciencias individuales (Durkheim & Mauss,

1996). Las modificaciones en las representaciones colectivas, se explican a partir de eventualidades de orden social, tales como la separación de clanes por muerte de líderes o bien aumento de población, lo que conlleva un cambio en las dinámicas sociales que afectan la circulación de elementos simbólicos. Así las investigaciones que se inscriben en esta perspectiva de representaciones colectivas, se han realizado en torno al estudio del lenguaje, los mitos, la religión, las costumbres, los rituales, y fenómenos similares, al estar constituidos por elementos con alto grado de estabilidad e inscribirse en estructuras sociales institucionalizadas (Farr, 2008).

Frente a estas consideraciones Moscovici propone a las representaciones sociales como alternativa a las representaciones colectivas, enfatizando la naturaleza social y distinguiendo el carácter dinámico de las primeras. Esto permite que a partir de la psicología social (disciplina en la cual se inscribe el trabajo de Moscovici) se compruebe la diferenciación entre las RS circulantes, según los grupos e instituciones en que se comparten, producto de la interacción social y la comunicación cotidiana (Castorina & Kaplan, 2008).

El tránsito de las representaciones colectivas a las RS genera un acercamiento sistemático del sentido común y conocimiento *corriente* u *ordinario*⁹, incluyendo el análisis de las formas en que son reapropiados los conocimientos que circulan sobre un tópico de interés social. Distinguir la constitución de dichas nociones del 'sentido común' es materia de estudio de las RS.

9 Los términos *pensamiento "ordinario"*, *"ingenuo"* o *"corriente"* no son aplicados como descalificación; son propuestas a partir del término *naive* en inglés, referido a "los razonamientos que hacen las personas en su vida cotidiana y sobre las categorías que utilizan espontáneamente para dar cuenta de la realidad" (Ibáñez, 1994, 158).

2.2 Teoría de las Representaciones Sociales

Como se ha señalado anteriormente, la teoría de las representaciones sociales (TRS) propuesta por Serge Moscovici es presentada en 1961 a través del estudio que realiza sobre el Psicoanálisis, donde se plantea como objeto la comprensión del paso del conocimiento especializado sobre esta disciplina, al conocimiento del sentido común y las actitudes que dirigen la acción de los individuos con respecto su práctica (Moscovici, 1979). La teoría se inscribe en el paradigma constructivista el cual reconoce una realidad aprehensible en forma de múltiples e intangibles constructos mental, social y experiencialmente elaborados; la ventaja del enfoque de la TRS es que conjuga por igual las dimensiones cognitivas y sociales de la construcción de la realidad.

Es a partir del trabajo de Moscovici que las RS se definen como sistemas de conocimientos en los que es posible identificar los estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que circulan en un contexto social determinado. Se trata del conocimiento espontáneo llamado *conocimiento del sentido común* o *pensamiento natural* (Moscovici, 1979) socialmente elaborado y compartido en el que se manifiestan contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que orientan las conductas de las personas en el ámbito de lo cotidiano. De esta forma la TRS no sólo busca identificar los elementos del conocimiento que constituyen el pensamiento humano, sino analizar su significado al ser incorporado en un sistema conceptual, ideológico, ontológico y de puntos de vista, que se comparten dentro de un grupo social.(Lobato-Junior, 2013: 279). Esto implica reconocer en las RS no una lectura pasiva del mundo ni su representación estática, sino una concepción en constante transformación, a partir de la puesta en común de los diversos actores que interactúan en el colectivo social, de tal forma que se busca “entender los entendimientos” (Jovchelovitch en Lobato-Junior, 2013, p. 291). Para ello es importante comprender las RS como construcciones del pensamiento actual basados en eventos pasados, plasmados muchas

veces en imágenes, frases y metáforas, que dan coherencia y sentido al saber como discursividad.

En las RS se articulan las apreciaciones cognitivas socialmente adquiridas que se constituyen en recursos, referencias y racionalizaciones que utiliza el sujeto para interpretar el mundo y actuar en él. Es a partir de ellas que construimos la realidad, y por esto forman parte de nuestro tejido cultural (Moscovici, 1979a; Terrón A. & González-Gaudio, 2009; Vergara, 2008).

Aceptar las RS como forma de conocimiento, es decir como acercamiento a la realidad desde la construcción social, implica concebirlas tanto un *proceso* como un *contenido*. En tanto *proceso* las RS se refieren a la forma en que se adquiere y comunica el conocimiento, mientras que en cuanto al *contenido* aluden a la unidad funcional organizada de elementos –valores, opiniones, actitudes, creencias, informaciones y normas–.

De acuerdo con Moscovici (1979, p. 49) las RS se encuentran estructuradas por tres dimensiones que le constituyen:

- ◆ *La actitud* que expresa la orientación positiva o negativa, que se manifiesta al objeto representado. Es referida como la orientación evaluativa en relación al objeto de representación.
- ◆ *La información* disponible para la formación de las representaciones sociales; varía de acuerdo con las características y acceso a la información del grupo social.
- ◆ *El campo de representación* se refiere a la ordenación y jerarquización de elementos que configuran la RS. El campo se organiza en torno al esquema figurativo, elemento más estable articulado a través del proceso de *objetivación* que se aborda más adelante, que da lugar a la construcción de *imágenes* vinculadas a ideas abstractas relacionadas con el objeto representado (Ibáñez, 1994; Rodríguez-Salazar, 2007, p. 140; Santiago Roque, 2012).

En toda representación los tres componentes establecen la naturaleza social del objeto, haciendo la síntesis entre lo que se conoce, el esquema que le representa y la actitud que se genera con respecto de él. Se trata así de una “amalgama” de elementos de diversa naturaleza y de su organización a partir de procesos internos (cognitivos) así como externos (sociales), entre los que Meira C. (2013, p. 34) destaca:

- *Información y conocimientos* provenientes de distintas fuentes científicas, mediáticas, de la tradición cultural, etc.
- *Procesos de interacción social* con otras personas con las que se comparten, intercambian y reelaboran interpretaciones, dándoles el carácter social
- *Procesos cognitivos* a través de los cuales se valoran, jerarquizan e integran los nuevos conocimientos. En este proceso se incorporan conocimientos adquiridos desde vivencias tanto personales como colectivas.

De acuerdo con lo anterior, las RS se construyen a partir tanto de las experiencias como de informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento recibidos a través de la comunicación social. Sin embargo no representan simplemente “opiniones acerca de”, “actitudes hacia”, “imágenes de”, sino teorías o ramas del conocimiento que permiten articular la realidad (Ibáñez, 1994). Así, las representaciones sociales son *estructuradas*, siendo posible discriminarlas de conjuntos de opiniones e informaciones referentes a un objeto determinado. La selección de un método de análisis es clave para poder identificar si conjuntos de creencias, valores y saberes presentan un grado suficiente de estructuración para ser considerados RS (Ibáñez, 1994).

El carácter social de las RS implica que se construyen desde dos niveles, uno se refiere a la construcción individual y otro al escenario social donde se realiza esta construcción, desde el cual retroalimenta al individuo, ya que es el medio donde se conducirá, y en el cual su *hacer* cobra sentido.

2.2.1 Funciones de las RS

El estudio de las representaciones sociales, a partir de reconocerlas como todo conocimiento práctico fundamentado en una “comprensión popular” a través de la cual se reformulan discursos ajenos (en un principio provenientes de ámbitos específicos de las ciencias), éstos pueden ser incorporados en las prácticas cotidianas cargadas de sentidos que en la mayoría de las ocasiones no son necesariamente aquellos desde los cuales fueron originalmente generados. Moscovici señala que en su carácter de representaciones sociales, éstas desempeñan en principio dos tipos de funciones: cognitivas y sociales. Las primeras permiten *anclar* significados, mientras que las segundas se ocupan principalmente de la creación de *identidades* colectivas con determinada estabilidad (Moscovici & Vignaux, 2004, p. 3) Bajo esta perspectiva son cuatro las funciones básicas de las representaciones sociales que identifica Sandoval (citado en Araya 2002, p.37):

- 1) La comprensión, ya que establece un sentido de orden en el mundo y capacita al individuo dentro de él, a través de la comprensión de sus relaciones.
- 2) La valoración, que le permite calificar y enjuiciar hechos a partir de los valores circulantes en su contexto social.
- 3) La comunicación, función que permite adquirir los códigos necesarios para nombrar y clasificar los aspectos de su mundo, su historia individual y de grupo.
- 4) La actuación, ya que son las representaciones sociales las que condicionan la acción de los sujetos, a partir de la realidad construida socialmente.

De esta forma las RS participan en la integración de nuevos conocimientos al pensamiento social, en la generación y tomas de postura frente a situaciones e ideas específicas, así como en la legitimación y fundación del “orden social”. En este sentido el carácter constitutivo de las RS al que se refiere Jodelet (1986) reconoce la función que tienen en la modelación de una realidad colectivizada, como forma de pensamiento social que estructura la comunicación, actitudes y pautas de conducta donde se recuperan valores

considerados básicos, referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y hasta la identidad de la propia sociedad (Ibáñez, 1994).

Estudiar las RS de un objeto social permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, nos aproxima a la visión de mundo que las personas o grupos comparten. De esta manera se busca entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, ya que representación y práctica se generan mutuamente (Araya, 2002; Moñivas, 1994).

2.2.2 Objetivación y Anclaje

Las representaciones sociales además de ser *pensamiento constituido* en el sentido de productos que intervienen en la vida social, son *pensamiento constituyente*, es decir estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta la realidad, permitiendo la participación de la sociedad en la construcción de la misma. Así, la construcción de realidad además de generarse a partir de los factores culturales, también son elaborados desde mecanismos de su propia construcción a través de los procesos de *objetivación* y *anclaje*, que corresponden a las prácticas sociales de comunicación en las que estamos inmersos.

La *objetivación* permite generar índices y significantes que hacen real un esquema conceptual. Este proceso realizado sobre el objeto de representación, requiere “seleccionar y descontextualizar elementos de lo que se pretende representar”, de tal forma que se redefine el lenguaje que maneja el grupo social, para incorporar el concepto o fenómeno nuevo en términos de un esquema que pueda ser decodificado por el colectivo (Flores-Palacios, 2011; Jodelet & Guerrero Tapia, 2000). La objetivación a nivel sociocognitivo consiste en la construcción de “un aspecto icónico” para facilitar al público lego, la comprensión de una teoría, concepto o idea nueva; es el proceso que permite recuperar saberes sociales, haciendo concreto lo abstracto. (Rodríguez, 2007, p. 160; Wagner et al.,

1999, p. 159). De acuerdo con Jodelet la objetivación consta de tres etapas (Jodelet en Araya, 2002; Jodelet, 2016):

- Construcción selectiva (Information selection), etapa durante la cual se descontextualizan elementos del discurso, de acuerdo con la pertenencia cultural y las normas sociales. La información retenida es principalmente aquella que corresponde al sistema de valores aceptado por el grupo.
- Esquemización (outlined structuring), en la cual el discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo, sintético, condensado y concreto que a través del pensamiento metafórico consolida formas icónicas estructuradas, a las que Moscovici denominó modelo figurativo (Moscovici, 1979, p. 168). Estos esquemas permiten de una forma sencilla, la comprensión de las ideas. Más adelante se profundizará en la estructura de las RS y así como los elementos que pensamiento metafórico pone en juego para la construcción del esquema figurativo.
- Naturalización, que corresponde a la sustitución del concepto por la imagen construida (esquema figurativo). Lo que es percibido socialmente no es la información de los objetos sino su representación, constituyendo ahora la realidad cotidiana compartida socialmente.

El *anclaje* tiene como función la organización del mundo, incorporando todos aquellos eventos, o conocimientos extraños, dentro de categorías preexistentes para el grupo social. De esta forma se realiza una clasificación y asimilación de objetos y fenómenos dentro de categorías sociales, permitiendo su comprensión dentro de un marco de conocimiento compartido (Jodelet y Guerrero Tapia, 2000; Rodríguez, 2007; Wagner y Hayes, 2011). Es a través del anclaje que se proporciona un marco de interpretación para los participantes del grupo social, incorporándolo a una matriz cognoscitiva, emocional e histórica que le permite convertir las representaciones en códigos de interpretación, que

posteriormente se traducen en acciones y actitudes afines (Knapp et al., 2003; Perera P., n.d.).

Vergara (2008) reconoce en el proceso de anclaje, cuatro dimensiones:

1. La primera se refiere a la inserción de la representación en una matriz de conocimientos y referencias preexistentes, incorporando lo nuevo a lo conocido.
2. La segunda dimensión es la instrumentalización social del objeto representado, donde la representación social es un instrumento de comunicación que permite al grupo contar con un mismo lenguaje en un marco de sentido compartido.
3. La tercera dimensión se refiere al ordenamiento del mundo en unidades significativas, permitiendo su comprensión. Esto se presenta a través de los procesos de clasificación y discriminación que tienen como resultado la configuración de las representaciones sociales.
4. La cuarta dimensión considera la relación entre las representaciones sociales y los procesos de categorización social. El anclaje afianza la autoidentificación de los miembros de un grupo, y la identidad social que comparten.

De esta forma se observa que la relación que existe entre los procesos de objetivación y anclaje es de naturaleza dialéctica: mientras se configura una representación tomando como centro un núcleo figurativo (objetivación), la reorganización de elementos que conforman el sistema de interpretación de la realidad, permiten que dicha representación adquiera sentido (anclaje), orientando conductas en función de las interacciones con el grupo social. Este doble movimiento articula tanto el sentido como la organización de elementos en torno a lo representado, facilitando la incorporación de lo nuevo de manera creativa y autónoma.

Ambos procesos (objetivación y anclaje) son procesos de conocimiento dentro de un sistema socio-cognoscitivo específico, de tal forma que los procesos de percepción, clasificación, codificación e inferencia, entre otros, que se llevan a cabo, se encuentran dirigidos por principios organizadores. Esto hace viable una aproximación a las representaciones sociales, a través del estudio tanto de los contenidos desde un análisis semántico, lexical o cognoscitivo-procesual (Vergara, 2008).

2.2.3 Escuelas y enfoques de estudio de las RS

Al analizar el desarrollo de los estudios que han surgido a partir de la teoría de las representaciones sociales (TRS) de Moscovici, se observa una gran diversidad de estilos, métodos de investigación e incluso de enfoques teóricos. Esto responde a que la TRS, al tener como objeto de estudio el conocimiento o saber ingenuo que puede ser valorado en diferentes grados de especificidad y perspectivas, permite aproximaciones tanto de carácter experimental con énfasis en métodos cuantitativos (particularmente vinculados con la asociación de palabras y análisis estadísticos), así como de análisis del discurso, hermenéuticos y de carácter etnográfico (Rodríguez-Salazar, 2007).

Una primer dualidad en el abordaje de las RS tiene que ver con su propia definición, donde se consideran marcos de conocimiento (vinculados a procesos cognitivos), que son compartidos y actualizados socialmente. Existen así la dualidad en términos de orientaciones sociológicas y psicológicas, que por el decurso de los estudios sobre RS ubican sus centros de desarrollo en dos geografías: la psicología social europea centrada en los fenómenos intergrupales y sociales (bajo consideraciones del contexto cultural) empleando para ello técnicas tanto cuantitativas como cualitativas; y la psicología social americana con énfasis en la experimentación y análisis cuantitativo (Vergara, 2008, p. 57). Cabe señalar que desde la psicología social latinoamericana se identifican como temas

reiterativos los cuestionamientos en torno a las identidades nacionales, la organización de sistemas de valores propios y la importancia de los contextos sociales y económicos en las demandas sociales; esto ha guiado el estudio de las representaciones sociales bajo consideraciones epistemológicas y de método bajo mirada crítica y dirigidas a la intervención social (Jodelet & Guerrero Tapia, 2000, p. 12-13).

Es por ello que desde el punto de vista metodológico algunos autores (Araya, 2002; Vergara, 2008) ubican dos enfoques en el estudio de las RS: el procesual y el estructural. De acuerdo con Banchs cada tipo de enfoque o acercamiento a las RS tienen consideraciones específicas de la teoría de las RS, con presupuestos epistemológicos y ontológicos que les guían. La propuesta de nombrar enfoques procesual y estructural surge de la analogía con las escuelas del Interaccionismo Simbólico (Escuela de Chicago y Escuela de Iowa, respectivamente); sin embargo en el caso de las representaciones sociales la diferencia entre uno y otro enfoque parte de una diferencia en los

“modos de apropiación de la teoría [TRS]. En este sentido se pueden estudiar los procesos de una manera mecánica, en términos de estructura, o dinámica, en términos de dialécticas de intercambio. Por su lado los contenidos pueden ser enfocados como estructuras organizadas o como procesos discursivos.” (Banchs, 2000)

Así el enfoque procesual centra su atención en la naturaleza constituyente de las representaciones sociales, estudiando la génesis, el funcionamiento y la eficacia de las representaciones sociales. Para ello este enfoque considera un abordaje hermenéutico que permita el análisis de producciones simbólicas, de los significados y del lenguaje: por lo cual se privilegia el estudio de múltiples técnicas cualitativas (Araya, 2002; Banchs, 2000; Jodelet, 2008; Vergara, 2008).

En el caso del llamado enfoque estructural dirige su atención en el aspecto constituido de las representaciones sociales, esto es como producto social cuyo análisis y

comprensión requiere una doble orientación: hacia los contenidos presentes, así como hacia su estructura. Es característico de este enfoque, el estudio de las RS a través de métodos cuantitativos y diseños experimentales, que permiten explorar la organización de sus elementos constitutivos y ponderar la centralidad (estabilidad) de los mismos (Banchs, 2000; Jodelet, 2008). La teoría del núcleo central constituye así el ámbito desde el cual se ha desarrollado el enfoque estructural, al plantear la necesidad de diferenciar un sistema central de uno periférico, presentes en toda representación social.

Cabe señalar que el reconocimiento de estos dos enfoques no implica una relación dicotómica entre ambos. El énfasis en los aspectos culturales y de interacción social, no omite las consideraciones de contenido y centralidad de los elementos en las RS; del mismo modo que el estudio de la estructura y estabilidad de los contenidos no niegan la relación de éstos con el contexto sociocultural en el que se presentan. Araya (2002) acierta al comparar esta discusión con la que existe entre la investigación cualitativa y la cuantitativa, “no se trata de definir qué métodos tienen más posibilidades de traducir las cosas como de hecho 'son', pues desde la metodología cualitativa como de la cuantitativa se producen versiones sobre el mundo que no son 'puras'.” De esta forma los enfoques son aproximaciones que nos brindan diversas alternativas de explicación y comprensión de los fenómenos sociales.

En el caso de las RS, se pueden identificar grupos de trabajo con preferencia hacia algún enfoque en particular, cuyas líneas de investigación han sido desarrolladas a través del tiempo por tres escuelas: Escuela Clásica, Escuela de Aix en Provence y Escuela de Ginebra.

La Escuela Clásica desarrollada por Denise Jodelet y sus colaboradores, plantean el desarrollo de la teoría desde una perspectiva amplia. En ella privilegian el análisis de lo social, la cultura e interacciones sociales que intervienen en la formación del corpus de las

RS, a través del estudio de los soportes que las vehicular: los discursos, comportamientos y prácticas sociales. El enfoque de esta aproximación a las RS tiene su particularidad en la consideración de los objetos de estudio en su naturaleza simbólica, ubicados en un contexto social y cultural en un contexto histórico específico. En términos de la metodología empleada para acceder al conocimiento de las representaciones sociales, parte de un abordaje hermenéutico, recurriendo por excelencia a técnicas de carácter cualitativo (análisis de contenido, entrevistas a profundidad, grupos focales, etc.). Este enfoque de estudio ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados y del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo.

En contraste, la Escuela de Aix en Provence, por Jean Claude Abric, Jean-Paul Codol, Christian Guimelli y Claude Flament, aborda las representaciones sociales concebidas como estructura organizada con elementos centrales de mayor estabilidad, que permiten la regulación y adaptación de las RS a los contextos a los contextos sociales, a través de elementos periféricos de las representaciones. Para ello se recurre a técnicas experimentales, para estudiar tanto los elementos nucleares de las RS, como la estructura cognitiva que los aloja. Los estudios realizados desde esta escuela, examinan también la relación existente con prácticas y procesos de transformación de las representaciones sociales. De acuerdo con Jodelet (2008), este enfoque de trabajo está directamente en la línea del análisis propuesto por Moscovici, como parte del proceso de objetivación, y la esquematización de los contenidos de las representaciones sociales, alrededor de un núcleo figurativo.

A estas dos vertientes Banchs (2000) suma una tercera de características más sociológicas, centrada en “las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales” (Pereira de Sá en Banchs, 2000, p. 3.1). Esta vertiente,

desarrollada por la escuela Geneva (llamada por Willem Doise como Escuela Leman, por integrar el trabajo de investigadores de diversas universidades suizas), sustenta un enfoque socio-psicológico en el estudio de las representaciones sociales. Esto es patente en el énfasis puesto a los diferentes niveles de aproximación a las RS (intraindividuales, interindividuales, intragrupos e intergrupos), cuya interacción genera análisis complejos donde se entrelazan aspectos cognitivos y sociales de las representaciones sociales. El recuento que realiza Jodelet (2008) acerca del desarrollo de las investigaciones, permite identificar la diversidad de perspectivas que han enriquecido las investigaciones desde el enfoque socio-psicológico:

- Los trabajos de Doise, Alain Clemence, Fabio Lorenzi-Cioldi relacionan las diferentes posiciones sociales que ocupan tanto los individuos como los grupos, con la naturaleza heterogénea de las RS (retomando la teoría sociológica de Bourdieu);
- La perspectiva antropológica, en los trabajos de Gerard Duveen y Barbara Lloyd (1990, en Jodelet, 2008), combinada con la perspectiva psicogenética estudian la construcción de identidades de género en la infancia; para ello recurren a métodos etnográficos en grupos de preescolares.
- Los trabajos de Sandra Jovchelovitch, Marie-Claude Gervais, Wolfgang Wagner, M. Themel, enfocados en la función simbólica de las representaciones sociales para la organización social y de grupos, ha permitido explorar dinámicas entre grupos culturales, entre sistemas de conocimientos e identidades comunitarias, y entre modernización y tradición.

De lo anterior se observa que con respecto al enfoque metodológico, la escuela Geneva o Leman parte de la complejidad del fenómeno de las representaciones sociales, por lo cual reconoce como necesario el uso de de múltiples métodos, de acuerdo con las condiciones de cada caso de interés (Wagner et al., 1999). Los diversos trabajos incorporan

métodos etnográficos (entrevistas, observaciones participantes), análisis de contenido, estudio de asociación de palabras, así como diseños experimentales; la articulación de los diferentes métodos y diseños de investigación, permiten observar tanto características de la estructura de las RS, los contenidos y su relación con aspectos de la vida social desde una perspectiva histórica (de particular interés para la aproximación socio-psicológica de esta escuela).

En el caso de la presente investigación, la aproximación metodológica centra su atención en la identificación de los elementos del núcleo figurativo, bajo un modelo experimental. Para ello se planteó un análisis de contenido de textos elaborados por los estudiantes, con finalidades de formación en el contexto ambiental. A continuación se presentan las consideraciones estructurales de las RS, de acuerdo con la Teoría del núcleo central generada por Abric (2001).

2.2.4 Estructura de las RS

Hablar de la estructura de las RS significa abordar su análisis desde la dimensión del campo de la representación, referido a la ordenación y jerarquización de los elementos que las constituyen. Moscovici plantea que “La noción de dimensión nos obliga a estimar que existe un campo de representación, una imagen, allí donde hay una unidad jerarquizada de los elementos”, englobando en su estructura tanto juicios, aserciones o tipologías que se articulan en teorías desde las cuales se genera el sentido (Moscovici, 1979, p. 46).

De esta forma las representaciones sociales, a pesar de que su objeto de estudio es complejo, presentan una forma simbólica básica que se llama 'esquema figurativo', que puede ser analizado en términos de metáforas de acuerdo con Wagner y Hayes (2011). Dichos esquemas son constructos mentales no homogéneos ni unitarios, cuya estructura se

explica por el pensamiento metafórico que se emplea para la incorporación de información nueva a esquemas de pensamiento previamente elaborados. Para clarificar la función del pensamiento metafórico en la conformación de las representaciones sociales primero se debe tener claras las tres partes de las cuales consiste una metáfora: 1) un dominio experiencial, 2) un 'dominio otro' y 3) Relación entre ambos dominios. El dominio experiencial cuenta con un contenido mental icónico cuya estructura es clara y reconocible. El 'dominio otro' es más abstracto y menos icónico, donde se encuentra la información nueva. La relación entre dominios, también llamado *mapping* es la correspondencia que se establece entre elementos de ambos dominios, proyectando atributos del dominio experiencial al 'dominio otro'. De esta forma las metáforas permiten la conexión entre el mundo, la experiencia individual y la representación social, a través de las funciones cognitivas, expresivas y de guía de acción (Wagner & Hayes, 2011).

Una particularidad clave en la conformación del esquema figurativo de las representaciones sociales, y que fundamenta el trabajo de Abric (2001) es el carácter jerárquico en la organización de sus contenidos. Éstos se configuran en dos sistemas, uno central y otro periférico. El primero es el llamado núcleo central de las RS; a continuación presento las características más relevantes de ambos sistemas.

El núcleo central

El esquema figurativo articula conceptos o ideas que constituyen las RS, a través de una organización jerarquizada, donde se reconocen elementos que pueden o no estar presentes de manera regular, a diferencia de aquellos que parecen dar el sentido último a aquello que se representa. A estos últimos se les reconoce como constitutivos del Núcleo Central del esquema figurativo, que de acuerdo con Abric es “simple, concreto, gráfico y coherente”, en correspondencia con el sistema de valores y marco sociocultural del individuo (Abric, 2001, pp. 18–20; Rodríguez, 2007). Esta estructura central de las RS

cumple con dos funciones, de acuerdo con la Teoría del Núcleo Central de Abric: una *función generadora*, a través de la cual se transforma la significación de los elementos individuales al incorporarse en la representación; y una *función organizadora*, que determina la naturaleza de las relaciones entre los elementos que constituyen la representación social en su totalidad (Abric, 2001). El estudio de los núcleos centrales en las RS ha sido de gran interés, al identificarlo como la parte más estable dentro de ellas, y cuya estructura interna define la diferencia entre representaciones sociales que puedan compartir elementos periféricos.

La jerarquización al interior del núcleo central responde a tres características de los elementos que lo constituyen (Abric en T. Rodríguez, 2007, p. 168):

1. El *valor simbólico*, que se traduce en que no es posible cuestionar los elementos del núcleo central sin comprometer la significación social de la representación.
2. El *valor asociativo*, observado en la vinculación de la significación de la representación con la asociación entre el elemento central y un amplio número de constituyentes de la representación.
3. El *valor expresivo* que se manifiesta en una frecuencia de aparición del término y la relación con la significación.

Muchas investigaciones en torno a las RS han centrado esfuerzos en identificar la centralidad de los elementos, empleando para ello métodos generalmente cuantitativos que permitan analizar frecuencias de aparición y vínculo entre elementos presentes en los esquemas figurativos.

Elementos periféricos

Se consideran como elementos periféricos todos aquellos que se organizan, en relación directa, alrededor del núcleo central de las RS, con un alto grado de variabilidad

con respecto de éste último. Cumplen con tres funciones principales a través de las cuales ilustran y aclaran la significación completa de las representaciones: *función concreción*, a través de la cual las RS se contextualizan con respecto de las experiencias, integrando claves que permiten su comprensión; *función regulación*, que permite la adaptación de las RS de acuerdo con el contexto, haciendo factible la incorporación de información nueva que incluso puedan cuestionar los fundamentos de la representación, pero que al estar incorporados con un “estatuto menor” con respecto del núcleo central, no modifican de manera radical el sentido principal. Finalmente la *función defensa* se refiere, en expresión de Flament (en Abric, 2001, p. 24) a la función de “parachoques” que protege la estabilidad del núcleo central, permitiendo en la periferia de las RS, la existencia de contradicciones, sin afectar el sentido último de la representación.

La importancia de los elementos periféricos radica en la movilidad y flexibilidad que otorgan a las RS, ya que es gracias a ellos son eficientes los procesos de objetivación y anclaje, permitiendo. Esto afianza la consideración de las RS como entidades no homogéneas (a diferencia de las representaciones colectivas de Durkheim), sino plurales y en constante redefinición a partir de las interrelaciones entre los miembros de los grupos sociales.

Themata y representaciones sociales

En el estudio de los componentes del núcleo central, Rodríguez (2007 p. 171) recupera el concepto de *themata* como parte de éste al reconocer “los valores” como parte importante, de naturaleza “no cognitiva” del núcleo central en las representaciones sociales. El término *themata* es de naturaleza transdisciplinar, inicialmente propuesto por Gerald Holton, filósofo de la ciencia, durante los años 70's y 80's del siglo pasado. Los trabajos de Holton están centrados en la existencia de elementos básicos en la estructura y desarrollo de los conocimientos científicos, que se encuentran organizados en forma de oposiciones diádicas (Marková, 2015). De acuerdo con Holton (citado por Mazzotti, 2005) dichos pares antitéticos

cos funcionan como organizadores de las argumentaciones científicas, a través de los cuales se expresan la naturaleza dialéctica de la ciencia, encontrando los temas *continuo/discreto*, *evolución/degeneración*, *jerarquía/unidad*, en los diferentes marcos del conocimiento.

En 1994, Moscovici y Vignaux disertan sobre el papel de los “temas” en las representaciones sociales, y para ello hacen énfasis en el vínculo existente entre la cognición y la comunicación; dicha relación resulta relevante dado que las RS siempre se inscriben en el marco referencial de un “pensamiento preexistente”, que requiere tanto de procesos cognitivos como comunicativos para ser aprehendido y significado. En palabras de los autores, “[t]odos nuestros discursos, nuestras creencias, nuestras representaciones, provienen de muchos otros discursos y muchas otras representaciones, elaboradas antes de nosotros y derivadas de ellas. Es una cuestión de palabras, y también de imágenes mentales, creencias, o 'pre-concepciones'.” (Moscovici & Vignaux, 2004, p. 21).

De tal forma que *themata* es referido como “ideas fuentes”, “conceptos-imágenes” o “concepciones primarias” del núcleo central, que a partir de *nociones* generan “lugares potenciales de significado” para los elementos que constituyen las representaciones (Marková, 2015; Mazzotti, 2005; Moscovici & Vignaux, 2004). Una característica que para Moscovici y Vignaux dan centralidad a los temas en las RS, es la articulación de las *nociones* a partir de pares antitéticos, como lo planteó originalmente Holton; el trabajo de Marková (2015) explora los alcances del trabajo de Holton, tanto en las ciencias físicas, así como algunas características del *themata* en la teoría de representaciones sociales.

El concepto *themata* tiene como objetivo principal, explicar desde el análisis estructural y de modo no reductivo, la formación y evolución del conocimiento práctico, reconociendo los vínculos con los procesos comunicativos. Si el conocimiento común se construye tanto en operaciones mentales como lingüísticas, es en ésta última donde se

encuentra el apoyo metodológico para estudiar las representaciones sociales desde su manifestación discursiva. De acuerdo con Moscovici y Vignaux:

“En cada habla... hay una focalización léxica en la forma de la orientación del habla con respecto a una palabra específica -sustantivo o verbo- que torna el “núcleo de sentido”, en última instancia, una referencia... al sentido del habla. Y con la actividad de la reiteración o reescritura en el discurso, ocurre progresivamente la construcción de claves para la lectura semántica que son impuestas al lector o al oyente.” (Moscovici y Vignaux, 2004, p. 9).

La relación estrecha entre RS y comunicación, permite que a partir del concepto de “tematización” existente que la lingüística, al que se refiere la cita previa, se estudien aquellos campos de realidad dominante, a partir de los cuales se elabora el sentido guía, desde el cual se articulan los elementos que constituyen las representaciones; la tematización “son procesos que asocian constantemente nuestro conocimiento común con nuestro conocimiento discursivo y el constructo de nuestras maneras de anclaje cognitiva y cultural” (Moscovici & Vignaux, 2004, p. 10). De esta forma toda investigación sobre *themata* presupone dos niveles: 1) el análisis semántico y cultural de los discursos y textos, es decir una exploración temática; y 2) el análisis cognitivo y lógico de las relaciones dialécticas entre los pares antitéticos que guían las proposiciones.

Para el presente estudio, el concepto *themata* resulta relevante en la identificación de los elementos centrales del núcleo figurativo; esto por la aproximación a las representaciones a partir de discursos subyacentes en los textos elaborados por los estudiantes. Particularmente el análisis semiótico de los textos, permite acceder en el nivel profundo de las estructuras, reconociendo las relaciones paradigmáticas que guían los relatos. No se trata de una exploración exhaustiva, sino de una aproximación que permita

identificar los elementos significativos de los discursos sobre educación ambiental presentes.

2.2.5 El Estudio de las RS en la Propuesta Intercultural

La teoría de representaciones sociales, al centrarse en el estudio de entendimientos y saberes que orientan las acciones, adquieren relevancia en el contexto de la educación en general. La aproximación a las RS circulantes sobre temas específicos, permite conocer la manera en que se consideran significativos los objetos de estudio, aclarando los puntos de partida de la práctica educativa, tanto de los estudiantes como de los docentes. El diseño de las experiencias y momentos de aprendizaje se ven enriquecidos con esta información, aumentando las posibilidades de construcción de conocimiento significativo en los estudiantes.

Al reflexionar sobre las representaciones sociales presentes en las diversas didácticas del ámbito escolar, Lobato-Junior (2013, p. 289) considera la propuesta de Moscovici y Hewstone sobre las RS como “*carrefour*, o esquina, cruce, de conocimientos, de saberes”, que a partir del contacto con nuevos conocimientos, se tiene la posibilidad de incorporarlos a aquellos que forman parte de nuestro saber, para “seguir camino para otras esquinas y encuentros”. Sin embargo no basta la presencia de diferentes conocimientos en un momento y lugar determinado para alcanzar un diálogo de saberes; se requiere además la apertura y disposición al diálogo para la construcción de espacios comunes de conocimiento (Lobato-Junior, 2013).

Lo anterior se encuentra en consonancia con la idea de educación intercultural, que reconoce como piedra fundamental el diálogo entre las diferentes visiones de mundo, correspondientes tanto a matrices culturales como sistemas de pensamiento presentes en un territorio. Indagar las representaciones sociales se torna relevante para poder construir

didácticas que favorezcan, en primera instancia el reconocimiento de las diferentes *biografías* desde las cuales se han construido previamente los conocimientos circulantes, para construir consensos a partir del diálogo (Consortio Intercultural, 2007).

Raúl Fonet-Betancourt al disertar sobre una filosofía intercultural como base de cualquier modelo educativo intercultural, precisa la necesidad de identificar aquellos procesos prácticos en los cuales se construyen los saberes, dentro de un contexto socio-histórico determinado:

Eso es lo que ha perdido la filosofía, ese arraigamiento en los procesos mediante los que realmente la gente aprende aquello que son pautas de orientación en su vida concreta, los saberes prácticos de todos los días por los que se guía para saber caminar por el mundo, para resolver su vida e incluso para responder a la pregunta ¿tiene sentido o no hacer esto o lo otro? (Consortio Intercultural, 2007, p. 26)

El filósofo cubano sustenta así la necesidad de poner en práctica una filosofía que cuestione las certezas constituidas como verdades desde una sola visión cultural, en este caso la occidental, teniendo una apertura epistémica hacia las diversas formas de comprender e interpretar el mundo. Sin embargo se aleja del relativismo cultural al señalar que “la interculturalidad es todavía una apuesta por la universalidad” (p. 61), ya que plantea la necesidad de identificar a través de procesos de diálogo, aquellos contenidos axiológicos que convergen en las diferentes matrices culturales, a pesar de manifestar fundamentaciones divergentes en su explicación.

Se ubica así la posibilidad de construir procesos interculturales precisamente en la esfera de los “saberes prácticos” que dirigen la vida cotidiana; es decir, en el diálogo conciente entre las diferentes representaciones sociales, vinculadas a biografías culturales y personales específicas. Y a partir de ello construir consensos en valores y prácticas *universalizables*, que permitan alcanzar una “mejor calidad de ser humano” (Consortio

Intercultural, 2007, p. 78). Por ello el estudio de las RS se torna relevante al hablar de proyectos interculturales, en los cuales es necesario desmontar los conocimientos y saberes manifiestos en prácticas cotidianas, haciendo evidentes los sistemas de creencias y valores en los que se encuentran ancladas.

2.3 Representaciones Sociales de lo Ambiental

Previamente se presentó el estudio de lo ambiental como una de las temáticas de mayor relevancia en la actualidad, tanto por la condición crítica en que se encuentran los sistemas naturales, así como por las crisis políticas, sociales y culturales derivadas de ello. El deterioro de los espacios naturales, la contaminación de recursos hídricos, el detrimento en la calidad del aire en zonas urbanas, así como el incremento de la temperatura climática en diversas regiones del mundo no sólo tiene repercusiones en el ámbito del patrimonio natural de las comunidades, sino que trasciende a temas de salud, seguridad social y soberanía de las naciones. Esto ha contribuido a un incremento en la vulnerabilidad de las sociedades no sólo a enfermedades, sino a conflictos sociales relacionados con la distribución, manejo de recursos y disputas de carácter territorial.

En este escenario resulta evidente la condición de campo social de *lo ambiental*, con una diversidad de discursos, intereses y visiones que se encuentran en tensión. Es por ello que el papel de la educación ambiental se sitúa también como un campo de acción política-pedagógica, que desde el pensamiento ambiental latinoamericano se aprecia como movimiento social histórico, al reconocer que quienes sufren en gran medida los efectos del detrimento ambiental, son poblaciones marginadas económica y socialmente alrededor del mundo (Carvalho, 1999; Leff, 2004).

Se ha precisado también la necesidad de una perspectiva interpretativa de la EA, que sustituya aquella visión explicativa centrada en el aprendizaje de contenidos y

elementos axiológicos que en muchas ocasiones se encuentran lejanos a las realidades de vida, cuyo acceso al nivel experiencial se encuentra limitado o imposibilitado (Carvalho, 2006; Meira C., 2013). La interpretación como proceso cognitivo y social juega un papel importante en el contexto de la EA, ya que en palabras de Moura Carvalho “[l]as múltiples interpretaciones de lo ambiental no garantizan una convergencia de acciones y de visiones de lo ambiental” (Carvalho, 1999, p. 30). Si se reconoce a los educadores y educandos como intérpretes, se hace posible la interacción conciente entre las diferentes construcciones simbólicas del ambiente, y por lo tanto la (de)construcción de conceptos y propuestas de acción significantes.

Bajo esta visión, la teoría de las representaciones sociales se convierte en una guía para la aproximación del conocimiento social en torno a lo ambiental; la acción interpretativa planteada por Carvalho se encuentra dirigida por las representaciones sociales de los sujetos, ya que es en ellas que encuentra las claves de significación y sentido. En las RS se articulan conocimientos, creencias, valores, predisposiciones y experiencias, que dan coherencia a la visión de mundo compartida al interior de los grupos, guiando sus acciones.

Si la educación ambiental tiene como objetivo clave el generar cambios en la acción social, en beneficio y transformación de las condiciones actuales, esto necesariamente implica dotar de significado y sentido al mundo desde una visión más compleja de la realidad. Nuestras prácticas están sustentadas por una diversidad de conocimientos, valores y actitudes –elementos constitutivos de las RS– que requieren ser visualizados para después ser reformulados. Partiendo de lo anterior, los estudios de las RS en el campo ambiental cobran importancia ya que proporcionan información útil en la elaboración de estrategias didácticas efectivas que promuevan acciones ambiental y socialmente responsables.

Es por ello que el estudio de las representaciones sociales circulantes en torno al tema ambiental cobra relevancia desde el aspecto comunicativo y social; sólo a partir del diálogo entre las diferentes visiones es posible construir estrategias de acción incluyentes y de largo aliento.

2.3.1 Estudio de las RS en el Campo Ambiental

El estudio de las representaciones sociales relativas al campo ambiental cuenta con más de veinte años de trabajo, teniendo como principales sujetos de estudio tanto a profesores como estudiantes en procesos de formación en docencia. Se explica la selección de los sujetos, en el interés por explorar qué concepciones de ambiente y de educación ambiental existen, cómo éstas son consideradas en las prácticas docentes, y el resultado de ellas en la formación final de los educandos en temas ambientales. La exploración de los estudios sobre representaciones sociales en países iberoamericanos realizado por González Gaudiano y Valdez, (2012), recupera trabajos realizados en tres países: México, Brasil y España, de la década de los 90 al año 2010. Resulta relevante esta investigación en términos de los sujetos de estudio, los objetos de representación social, las metodologías empleadas, y las tipologías generadas para las RS identificadas. En el caso de los sujetos participantes, todos se encuentran inscritos en el contexto de la educación formal, ya sea como estudiantes o docentes, particularmente relacionados con el nivel de educación básico.

En lo que respecta a los objetos de representación, la mayoría de los estudios referidos por González Gaudiano y Valdez tienen como objeto de estudio las RS del medio ambiente, los problemas ambientales y sólo en dos sobre las RS de la educación ambiental; como parte del campo ambiental se estudian además las representaciones sociales del desarrollo, la educación para la salud, y la problemática del cambio climático. De los 17

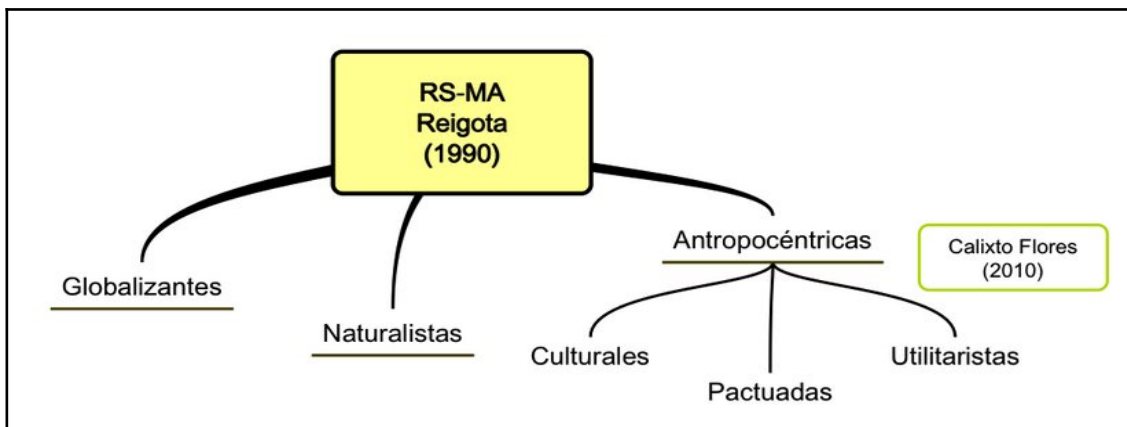
(diecisiete) estudios recuperados, sólo uno fue realizado a través de una metodología cuantitativa, lo que habla de una preferencia por abordar los estudios de las RS con enfoque cualitativo, recuperando la información que desde los diferentes discursos es manifiesta. En el caso de las tipologías generadas por los estudios de RS del medio ambiente (MA), es relevante que la categorización propuesta por Reigota se ha convertido en un punto de referencia para las investigaciones posteriores (González Gaudiano & Valdez, 2012). Es por ello que a continuación presento con mayor detalle las investigaciones en RS del medio ambiente que me permiten establecer una base para el análisis de las RS-EA de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas.

El trabajo de Reigota (1990) define tres tipos de RS-MA presentes entre profesores de ciencias de São Paulo-Brasil: *naturalista*, *globalizante* y *antropocéntrica* (citado por Calixto Flores, 2008; González Gaudiano & Valdez, 2012). La representación *naturalista* identifica lo ambiental con elementos físicos-químicos, flora y fauna, prevaleciendo una visión de dominio sobre la naturaleza, con énfasis en la capacidad del ser humano para modificar su medio natural. En el caso de la representación *globalizante* reconoce las interacciones entre lo social y lo natural, identifica relaciones entre lo local en relación con lo global; sin embargo este reconocimiento se realiza únicamente en la dimensión ambiental. La representación *antropocéntrica* se orienta hacia la utilidad de los recursos naturales en la sobrevivencia del ser humano (Calixto Flores, 2008; Ferreira da Silva, 2002). Resulta evidente que las categorías de RS de Reigota, tienen como criterio central la naturaleza de los elementos del medio ambiente, y las consideraciones que a partir de ella dirigen la relación con el ser humano: de dominación, de uso o gestión.

Por su parte, la investigación de Raúl Calixto Flores (2008) relativa a las RS-MA de estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México redefine la tipología propuesta por Reigota. Recupera las categorías de RS *naturalista* y

globalizante, pero desagrega la categoría antropocéntrica en tres: *utilitarista*, *pactuada* y *cultural*, diferenciándolas entre sí por el ámbito en que se establece la función e importancia del ambiente para el ser humano. La Ilustración 1 esquematiza la Tipología de RS-MA de Reigota, con el aporte realizado por Calixto Flores (2008).

Ilustración 1. Tipología de RS-MA



Elaboración propia a partir de Reigota (1990) y Calixto Flores (2008)

La representación *antropocéntrica utilitarista* hace énfasis en la noción del ambiente como recurso material aprovechado por el ser humano, con una confianza en la técnica como el medio para proporcionar una mejor calidad de vida. La representación *antropocéntrica pactuada* se reconoce una relación histórica entre ser humano y la naturaleza, identifican el impacto tanto positivo como negativo de las actividades humanas en el ambiente; en esta representación se hace énfasis en la transformación de la naturaleza por predominio de una racionalidad productiva reduciendo la autonomía de los seres humanos.

La representación *antropocéntrica cultural* incorpora elementos de la forma de organización del ser humano con énfasis en la responsabilidad y la concientización. Se

manifiesta una interdependencia entre la educación ambiental y la cultura, reconociendo el legado cultural relacionado con el ambiente.

Así mismo se cuenta con la propuesta de tipología de RS-MA de Sauv e y Orellana (2002), quienes identifican diez tipos de representaciones del medio ambiente como: *naturaleza, recurso, problema, medio de vida, contexto, sistema para toma de decisiones, territorio, campo de valores, biosfera y proyecto comunitario.*

La Ilustración 2 presenta las diferentes representaciones del MA, con elementos que definen el campo de representación para cada clase (Sauv e & Orellana, 2002); se señalan las características de cada una de acuerdo con el código de color de la Tabla 1. Resulta interesante la tendencia que existe para representar el medioambiente en función de verbos transitivos de los cuales el MA es objeto de la acción. Con respecto al énfasis dado, es la acción, en términos del “realizar” algo lo que tiene mayor relevancia para definir el medioambiente, superando las dimensiones cognitiva y valorativa (valores y sentido de pertenencia). Es así que la idea de MA se construye a partir de lo que se puede “hacer en él” y “con él”, más que lo que se valore, se conozca o comprenda.

Estas representaciones se vinculan a su vez con quince corrientes de intervención de la educación ambiental (EA) que Sauv e (2005) propone en una cartografía, identificando siete de ellas con una larga tradición, y el resto como relacionadas con tradiciones emergentes de la EA. Al analizar la clasificación de Sauv e, se observa que las corrientes con mayor tradición –Naturalista, Conservacionista, Resolución de problemas, Sistémica, Científica, Humanista/mesol gica y Centrada en valores– se caracterizan por estar sustentadas en formas de relación ser humano-ambiente, mientras que las más recientes – Holística, Biorregionalista, Práctica, Crítica social, Feminista, Etnográfica, Eco-educación, y del Desarrollo Sustentable– recuperan preocupaciones vinculadas a temas emergentes como la diversidad de realidades socio-ambientales, la construcción social del territorio, los

procesos de aprendizaje significativo, las dinámicas sociales y de sexo, entre otros (Sauvé, 2005).

Ilustración 2. Representaciones del Medio Ambiente.



Elaboración propia de acuerdo con información de Sauvé & Orellana (2002).

Tabla 1. Código de color de acuerdo con elementos del campo de representación del MA.

Características del Campo de representación	Código de Color
Representación del MA por una característica clave	Línea Morada
Representación del MA por la acción que implica	Línea Roja
Énfasis en la Acción	Fondo Rojo
Énfasis en la Valoración	Fondo Verde
Énfasis en lo Cognitivo-Significativo	Fondo Violeta

Recuperando la cartografía de Sauvé, Calixto Flores (2010) propone una correspondencia entre las 5 categorías de RS-MA –presentadas previamente– y las corrientes de la EA. La Tabla 2 resume las características de las RS del medio ambiente identificadas por Sauvé y las corrientes de intervención de la EA en correspondencia.

Tabla 2: Representaciones del ambientes identificadas por Sauvé y su correspondencia con las corrientes de intervención de la EA (2005)

Representación del MA como:	Características de las representaciones del MA	Corrientes de intervención relacionadas
Naturaleza	El MA alude al entorno original sin la participación de la especie humana. Se caracteriza por una actitud de apreciación del medio físico natural (contacto espiritual, admiración y/o respeto)	Naturalista: favorece las áreas protegidas como espacios para contactar y renovar el espíritu. Conservacionista/Recursista: plantea estrategias para el buen manejo de los recursos
Recurso	El MA como base material de los procesos de desarrollo. Es patrimonio que se agota y degrada.	Conservacionista Recursista
Problema	El MA bajo amenaza, deteriorado por las prácticas antropogénicas	Resolutiva: asocia la necesidad de adquirir habilidades para resolver problemas
Medio de vida	El MA como espacio donde vivimos, con énfasis en la dimensión humana	Humanista: centrada en la información necesaria para la vida cotidiana en términos de lo que requerimos.
Contexto	El MA con múltiples dimensiones de las realidades vinculadas las dimensiones de las personas y sus procesos de significación	Holística: desarrolla las múltiples dimensiones de las personas, promoviendo una concepción orgánica del mundo Feminista: Promueve una �tica de responsabilidad desde una

Representación del MA como:	Características de las representaciones del MA	Corrientes de intervención relacionadas
		aproximación holística, intuitiva, afectiva, simbólica y espiritual.
Sistema para toma de decisiones	El MA como espacio de interacción entre lo biofísico y social, con elementos socioculturales, tecnológicos e históricos.	<p>Sistémica: centrada en la comprensión de la multiplicidad de procesos involucrados</p> <p>Práxica: enfocada en el desarrollo de habilidades reflexivas para la acción ambiental</p>
Territorio	El MA como lugar identitario natural/cultural.	<p>Etnográfica: reconoce la vinculación entre la naturaleza y la cultura, clarificando la propia cosmología y las relaciones sociedad-ambiente.</p>
Campo de valores	El MA como campo de valores que se viven	<p>Centrado en valores: se preocupa por la adopción de conductas <i>ecocívicas</i> y el desarrollo de un sistema ético.</p>
Biosfera	El MA como esfera de interacción para la eco formación y desarrollo personal.	<p>Eco-Educación: se promueve la experiencia personal desde la experiencia con el entorno. Construye relaciones con el entorno no-humano.</p>
Proyecto comunitario	El MA como entorno de una colectividad humana, medio de vida compartido desde lo natural y lo antrópico. Implica la participación sociológica y política.	<p>Crítica social: propone la deconstrucción de la realidad socio-ambiental desde la transformación de la gente</p> <p>Biorregionalista: tiene como objetivo el desarrollo de competencias para el eco-desarrollo a nivel local y regional</p> <p>Desarrollo sustentable/ Sustentabilidad: promueve el desarrollo económico <i>cuidando</i> la equidad social y ecológica.</p>

Elaboración propia, con información de Calixto Flores, 2010; E. González-Gaudiano, 2007; Sauvé, 2005. MA: Medio ambiente.

2.3.2 Representaciones Sociales de la EA

Con relación a los estudios de las RS-EA se cuenta con la investigación realizada por Terrón y González Gaudiano (2009) con profesores de educación básica en México, quienes identifican cinco categorías: *reducidas o simples*, *globalizadoras*, *antropocéntricas técnicas*, *integrales* y *críticas*. Las representaciones *reducidas o simples* comprenden la EA como sinónimo de naturaleza y el entorno exterior, reconoce un valor intrínseco de la naturaleza y los seres vivos, y restringe la problemática al deterioro ecológico sin cuestionar las causas sociales que lo generan.

Las representaciones *globalizadoras* expresan una relación recíproca entre la sociedad y la naturaleza enfatizando la necesidad de promover la armonía, sin embargo el énfasis es en el ambiente físico y sin recuperar la dimensión social; la EA se considera una guía para la comprensión y solución de los problemas, apelando a la modificación de hábitos pero no precisa estrategias de acción concretas. Las representaciones *antropocéntrico-técnicas* afirma la capacidad humana de aprovechar el medio y preservarlo simultáneamente a partir de la técnica, tiene un énfasis utilitarista y considera la EA como espacio para capacitarse en el uso adecuado de los recursos naturales. Las representaciones *integrales* expresan la interrelación de los aspectos físicos y sociales subyacentes a la problemática ambiental; consideran que la EA debe enfocarse tanto en los aspectos del ambiente natural como en el bienestar social para lograr el equilibrio entre las sociedades. Las representaciones *críticas* cuentan con las características generales de las *integrales*, pero a diferencia de éstas que son neutrales, las críticas cuestionan las determinaciones económicas, socioculturales y políticas de la problemática ambiental.

Cabe resaltar que las investigaciones sobre RS en el ámbito de lo ambiental se han desarrollado sobretudo en poblaciones que comparten una misma cultura, y que éstas se inscriben en el pensamiento occidental, ya sea por origen o bien por las condiciones de 'homogeneización cultural' que presentan. En este sentido Meira C. (2013) señala la necesidad

de realizar investigaciones que permitan entender “cómo se construye el mundo” desde otras perspectivas étnicas, para poder “preservar y potenciar la diversidad humana”. Este trabajo plantea un acercamiento a la propuesta de Meira, donde el estudio de las representaciones sociales de la Educación Ambiental parte del reconocimiento de una pluralidad de nociones del ambiente y su relación con el ser humano, que se explican por las matrices culturales de quienes participan en un contexto de educación intercultural.

2.3.3 Relaciones Sociedad-Naturaleza en las RS Ambientales

Partiendo de la propuesta de Pálsson es posible situar las RS de *lo ambiental* en alguno de los tres paradigmas, a partir de la visualización de las relaciones S-N que subyacen en la idea de lo ambiental. Así el *orientalismo* se caracteriza por las prácticas de explotación de la naturaleza, partiendo de concebir a ésta como un otro al cual es necesario entender para domar y controlar en vistas de obtener provecho sobre sus potencialidades. El *orientalismo* se encuentra además constituido por una semántica masculinizada y agresiva frente a la naturaleza.

El *paternalismo* es el paradigma que, sin separarse de la objetificación de la naturaleza se sitúa como protector de la misma, reconociendo la dominación ser humano sobre ésta. Bajo la mirada del *paternalismo* Pálsson identifica varios de los movimientos ambientalistas que abogan por la recuperación de conocimientos de comunidades indígenas, reproduciendo “la distinción orientalista entre el observador y el nativo”. El paradigma del *paternalismo* se encuentra representado en las relaciones que establecen algunos agricultores, donde la protección y reciprocidad rigen las acciones y prácticas de producción: cuando existe un mal trato por parte de los hombres, la tierra “ajusta cuentas”.

El paradigma del *comunalismo*, en términos comunicativos, propone un diálogo frente al monólogo que el proceso de objetivización del mundo ha potenciado, quitando voz

a todo aquello que rodea al ser humano. La objetivización del mundo ha sido considerado el único acceso a su realidad sitúa a la humanidad como el único sujeto al que le es permitido situarse concientemente frente al mundo. Frente a esto, el *comunalismo* plantea una relación de reciprocidad entre los elementos naturales y la sociedad, transformándose mutuamente por ser parte de un continuo. Es bajo esta visión que algunas sociedades rurales realizan prácticas de manejo de la naturaleza (la tierra) no por su consideración como recurso económico, sino parte necesaria de la vida misma.

A pesar de las divergencias entre los tres paradigmas propuestos por Pálsson, la presencia simultánea de éstos es patente en las sociedades, ejemplo de ello son las representaciones de las relaciones entre humanos y animales manifiestas en relatos indígenas *crees*¹⁰, relatos que “podrían ordenarse en un ‘continuum’ entre la reciprocidad y la explotación”. Esto pone de manifiesto que estos paradigmas no se tratan de islas discursivas, sino de discursos que se ponen en contacto, en un diálogo continuo revelado en las prácticas sociales.

Al respecto Enrique Leff precisa el papel de los divulgadores y educadores como representantes de la ciencia, la cultura y la técnica; ser participantes concientes en la construcción y fortalecimiento de representaciones sociales exige de una pedagogía crítica, ocupada en evidenciar las nefastas consecuencias de la división del trabajo manual e intelectual así como de la 'producción' y del 'consumo' de la cultura (Leff, 2008, pp. 28-29).

Si el reconocimiento de la diversidad cultural y las concepciones de mundo son necesarias en la construcción de una educación ambiental en Latinoamérica, la noción de Interculturalidad proporciona condiciones interesantes para explorar la circulación de RS, al

10 Los *crees* son indígenas canadienses del norte de Ontario. Ingold, Tim. (2001) 'El forrajero óptimo y el hombre económico' en *Naturaleza y sociedad. Perspectivas antropológicas*. Siglo XXI editores. México. pp. 37-59

ser constructos sociales surgidos y actualizados constantemente a través del “encuentro de saberes” (Moscovici en Lobato-Junior, 2013, p. 283). La interculturalidad propuesta por Fernet-Betancourt considera así el diálogo cultural como un proceso dialéctico que construye espacios interculturales para recuperar de manera crítica las diferentes *biografías*, individuales y colectivas, y reformular aquellos conceptos o prejuicios que no permiten visualizar a los otros (Consortio Intercultural, 2007, pp. 64-65). El estudio de RS en contextos interculturales presenta la oportunidad de explorar la naturaleza de los conocimientos, actitudes y valores que a través de prácticas didácticas, que en principio debieran promover estos espacios de diálogo intercultural, actualizan las nociones de ambiente y educación ambiental en la UNICH.

3. Interculturalidad y Educación en Latinoamérica

Estudiar las RS como conocimiento del sentido común cobra relevancia en la interculturalidad, sobretodo al reconocernos como sujetos de la construcción de representaciones, generadas por nuestras vivencias e interacciones sociales cotidianas. Sin embargo, como en el caso del campo ambiental, hablar de interculturalidad requiere reconocer la diversidad de concepciones situadas en contextos culturales, políticos e históricos específicos. Particularmente este capítulo revisa el vínculo entre el concepto de interculturalidad y el campo educativo en Latinoamérica, especialmente en México, donde se reconoce la interculturalidad como un campo emergente, “tanto de la investigación académica como de la planeación política e institucional así como de la intervención pedagógica” (Dietz & Mateos Cortés, 2011, p. 15).

El punto de partida para abordar la interculturalidad, implica clarificar la relación que mantiene con el pluralismo cultural y el multiculturalismo, como conceptos que se refieren a la diversidad cultural y la gestión que de ella se hace.

3.1 Pluralismo Cultural, Multiculturalismo e Interculturalidad

Los términos de multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad, aunque se refieren a la diversidad cultural en un territorio determinado, la conceptualizan desde enfoques específicos, con alcances prácticos y políticos diferenciados.

El multiculturalismo es un concepto cuyo origen data de la década de los 60's, en el marco del movimiento francófono canadiense, que buscaba el reconocimiento de las “tres entidades sociales de la nación”, francófonos, anglófonos y aborígenes. Esto tuvo como centro la búsqueda de políticas públicas que proporcionaran mecanismos justos y sensibles a las diferentes matrices culturales, en el estado democrático de Canadá. El concepto de minorías étnicas integra “a las variadas ciudadanías segmentadas por cultura, lengua e

historia” (Barabas, 2018, p. 19). Una de sus características es el tratamiento de “minorías”, alrededor de las cuales se instalan políticas multiculturales, que buscan favorecer sus dinámicas sociales, dentro de una matriz de mayoría a la cual se integran (tal es el caso de las poblaciones de inmigrantes). Esta visión se problematiza al querer incorporar al concepto de minoría a los pueblos originarios, presentes en un estado nación y a quienes históricamente se les ha segregado, sin reconocer su ascendencia histórica y los vínculos territoriales que les son legítimos.

Es por esto último que el multiculturalismo es concebido por muchos autores como la ideología social-política de la globalización y masificación de la migración internacional. Al supeditar las necesidades y manifestaciones de grupos culturales minoritarios presentes en un estado nación, las políticas públicas multiculturales en muchas ocasiones, han producido segregación y marginación (Barabas, 2018). Resulta común que al hablar de multiculturalidad, esta se refiera a la presencia de varias culturas convergentes en un espacio delimitado, reconociendo la necesidad de atender las demandas de los diferentes grupos, particularmente minoritarios. Desafortunadamente, ello no implica una estricta relación de diálogo y construcción entre las diferentes culturas. Esta perspectiva de la diversidad sustenta políticas de atención a grupos culturales minoritarios, con estrategias de corte asistencialista; cuyas relaciones de poder no permiten injerencias por parte de las entidades atendidas. Lo anterior coloca a la multiculturalidad como un concepto estático, que promueve la segregación y permanencia de las estructuras sociales de la cultura hegemónica, donde las culturas comparten espacios bajo la premisa de la tolerancia, sin trabajar en la comprensión profunda de las diferencias, e invisibilizando desigualdades e inequidades (Bernabé V., 2012; Dietz & Mateos Cortés, 2011; Walsh, 2009).

Por su parte el pluralismo cultural es un concepto surgido en el seno de la antropología, y que puede ser concebido en dos dimensiones: *el pluralismo cultural de*

hecho, que se refiere a la convivencia de culturas en el marco de estados nacionales; y el *pluralismo cultural como ideología social y política*. La segunda dimensión se vincula a las políticas de derechos humanos de los pueblos originarios, por la promoción al reconocimiento y respeto a la diversidad cultural. Para Catherine Walsh (2009) y María del Mar Bernabé (2012), la pluriculturalidad hace referencia no únicamente a la presencia de grupos socioculturales diferenciados en un territorio, sino de su posible interrelación, bajo la coordinación de una unidad estatal. En el discurso de la unidad nacional (estados-nación), la pluriculturalidad ha devenido (*de hecho*) en el reconocimiento histórico de culturas bajo dinámicas de interrelaciones profundamente inequitativas. A diferencia del planteamiento multicultural, el pluralismo como ideología social en países como Bolivia y Ecuador, sustenta la propuesta de nación a partir de evidenciar las desigualdades y abusos históricos, hacia grupos culturales minoritarios (pueblos indígenas y negros). Ello es punto de partida para transformar el Estado monocultural y monolingüe, en uno pluricultural, multilingüe, con expresiones de mundo diferenciadas, diversas en formas de organización social y política (Ortega Villaseñor, 2012).

El término Interculturalidad tan vigente en la actualidad, es relativamente joven. Ferrão Candau (2010) y López (2001) señalan que la primera definición de interculturalidad fue hecha en 1974 por Mosonyi y González, dos lingüistas venezolanos que colaboraron en el Proyecto Principal de Educación (PPE). El proyecto, bajo la iniciativa de la UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano, se planteó necesario para atender la educación en el contexto latinoamericano debido a la diversidad cultural indígena. En el marco de dicho trabajo se propone el concepto “interculturación” como:

“el mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificada y puesto al día para la inserción selectiva de configuraciones socioculturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales. En cierto modo la interculturación

busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales.” (Mosonyi & Gonzalez Ñañez, 1975, p. 1).

Este término inicial, del cual deriva el concepto de interculturalidad, tiene como centralidad la preservación de la matriz cultural indígena a través de su lengua el baré, fijando atención en la dinámica de interacción entre el pueblo arahuaco y la cultura hegemónica con uso del idioma español. Los resultados de este trabajo señalan la necesidad de generar bases objetivas para la recuperación del baré, así como la generación de estímulos sociales para su uso permanente; es así que el vínculo entre la interculturalidad y el ámbito educativo se prefigura.

Al contrastar el concepto de interculturalidad con el de diversidad cultural o multiculturalidad, aquél se sitúa en el ámbito de la interacción, cualificando el contacto entre los grupos adscritos a matrices culturales diferentes. De tal forma que, como lo plantean Mosonyi y González (1975), ambos grupos culturales logren un “máximo rendimiento”, y menor pérdida de valores etnoculturales por dicha interacción. Es relevante que el concepto de interculturalidad, desde su origen, se vincule con un proyecto de “desarrollo” que promueve la “integración” de poblaciones culturalmente diversas; localizando la Educación como campo de acción primordial. Bajo esta perspectiva, las poblaciones indígenas son sujetos que requieren una atención especial, que al reconocer su presencia en el marco social, implica una problemática a resolver. El concepto de interculturalidad nace bajo la consideración negativa de la diversidad, a través de la noción del “Problema indígena”; sobre este aspecto se profundizará en el siguiente apartado, para comprender cómo la aproximación a la interculturalidad cuenta con divergencias dependiendo de los contextos socio-históricos, los actores, políticas y visiones de mundo desde las que se plantea la convivencia con el Otro.

3.2 La Interculturalidad desde Latinoamérica

Como se mencionó anteriormente, el concepto de interculturalidad tiene menos de cincuenta años de vigencia, como propuesta para abordar la gestión de la diversidad. Desde el planteamiento original de Mosonyi y González (1975), la “interculturación” centra la atención en el resultado deseado a partir de un contacto entre culturas diferentes, promoviendo un “máximo rendimiento” para ambas partes, evitando la aculturación y pérdidas de valores etnoculturales. Sin embargo al observar los diversos contextos, programas y políticas ligadas al concepto de interculturalidad, se pueden identificar dos enfoques: el europeo y el latinoamericano. Mientras en Europa la interculturalidad se ha construido con énfasis en la atención de población migrante proveniente de pueblos y culturas que entran en contacto con una matriz cultural receptora, la interculturalidad en el contexto de Latinoamérica ha implicado el reconocimiento de las culturas originarias que continúan vivas a través de los diversos pueblos, y cuyo devenir histórico es necesario recuperar para entender las dinámicas sociales actuales.

3.2.1 El “problema indígena” como marco histórico de la Interculturalidad

La reivindicación de los pueblos indígenas como actores sociales, sujetos políticos y de derecho, ha tenido lugar desde finales del siglo XX, inicialmente con movimientos indígenas y campesinos a nivel local, y que ahora se pueden identificar articulados en un movimiento indígena latinoamericano. El movimiento indígena de los años 90 del siglo pasado tuvo como bandera política la plurinacionalidad (Bruckmann, 2019), siendo ésta la propuesta para reconocer las identidades culturales históricamente invisibilizadas en los Estados latinoamericanos. Los países progresistas en esta tarea han sido Bolivia y Ecuador, que actualmente reconocen en sus Constituciones el carácter plurinacional. México, desde 1989, suscribe el Convenio No. 169 de la OIT Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, ratificando su adopción a través del Diario Oficial de la Federación, en

enero de 1991 (OIT & Senado de la República Mexicana, 1991). Como consecuencia en 1992 se reforma el artículo 4° de la Constitución Mexicana¹¹, reconociendo que

“La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado.”
(Secretaría de Gobernación, 1992, p. 1)

Aunque en México se considera la esencia pluricultural de la matriz nacional, no se reconoce la condición de naciones, con organización política y jurídica propia. Aníbal Quijano (2006) analiza la naturaleza del movimiento indigenista en América Latina, cuyos procesos de conformación en Estados-nación no han resultado en la de-colonización de la hegemonía europea, sino que han perpetuado relaciones de poder donde pueblos originarios, sus valores, conocimientos y formas de organización permanecen colonizados por el pensamiento eurocentrista. Un aspecto importante de este análisis es el reconocimiento del papel que ha jugado el sistema educativo en el proceso de asimilación cultural, en el que la política de asimilación fue la alternativa a una verdadera descolonización de las relaciones políticas dentro de los estados de América Latina; es por ello que al día de hoy, continúan vigentes las relaciones de dominación construidas alrededor del concepto de “razas”, como criterio de clasificación social.

Así, durante los dos últimos siglos el denominado “problema indígena” del debate latinoamericano, resolvió no perturbar el patrón de poder en el cual los pueblos indígenas

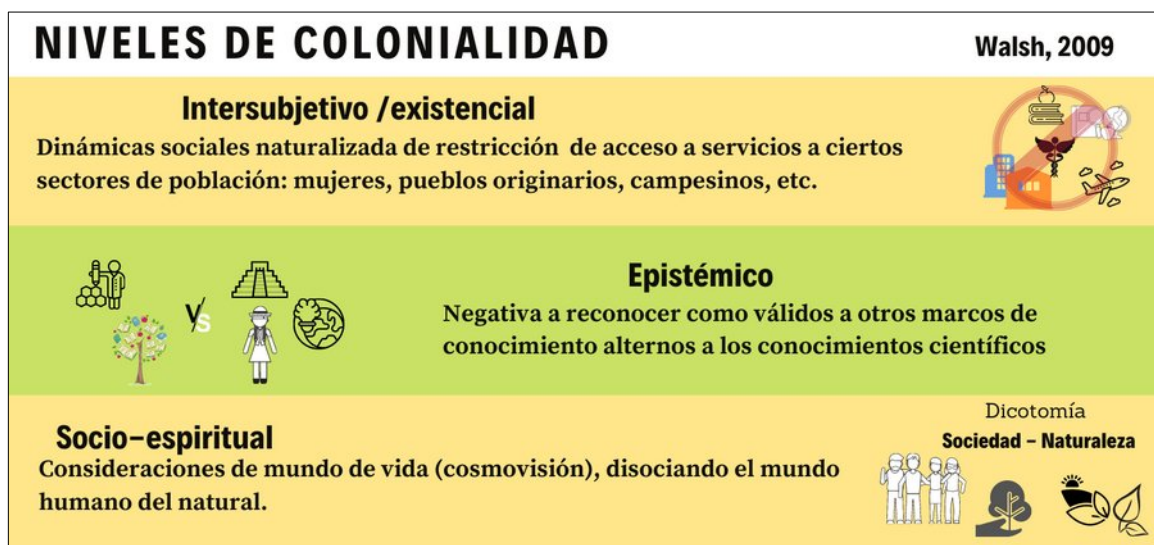
11 En 2001 se reforma la Constitución, incorporando el reconocimiento de la composición pluricultural de la Nación mexicana en el artículo 2, y su relación con los pueblos indígenas, habitantes originarios del territorio precolonial (Dicha reforma incorpora en dos incisos y sus fracciones correspondientes, tanto los derechos de los pueblos y comunidades indígenas, como las obligaciones de la Federación, Estados y Municipios, para atender las necesidades y rezagos de dicha población.

permanecieron invisibilizados y subalternizados a la cultura hegemónica dominante (Quijano, 2006, p. 58); esta visión está en concordancia con el análisis que realiza Catherine Walsh (2009) a la base estructural-discursiva sobre la que se sustenta la sociedad ecuatoriana, caracterizando la colonialidad al interior de la nación:

“Tanto para los pueblos negros como para los indígenas y mestizos, la colonialidad ha operado a nivel intersubjetivo y existencial, permitiendo la deshumanización de algunos, la sobrehumanización de otros y la negación de los sentidos integrales de la existencia y humanidad. También ha operado epistémicamente, localizando el conocimiento en Europa y en el mundo occidental, descartando por completo la producción intelectual indígena y afro, y alentando la construcción letrada de la identidad nacional. Pero además ha operado socio-espiritualmente, imponiendo la noción de un mundo único, regido por el binarismo naturaleza/sociedad y categorizando como “primitivas” y “paganas” las relaciones sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo con la tierra y con los ancestros como seres vivos: la colonialidad de la madre naturaleza intenta socavar los principios y sistemas de vida de las comunidades indígenas y afrodescendientes. Esta matriz colonial de estructuración social, hecha y asumida con el afán de civilización, modernidad y desarrollo, es la que también se encuentra en el mestizaje como discurso de poder y, por ende, en las bases estructural-discursivas de la sociedad ecuatoriana.” (Walsh, 2009, p. 30)

De esta forma Catherine Walsh identifica los tres niveles a los que la colonialidad es manifiesta: el intersubjetivo/existencial, el epistémico, y el socio-espiritual (Ilustración 3). El primero de ellos se refiere directamente a las dinámicas sociales donde se ha naturalizado el acceso restringido a oportunidades de trabajo, de educación, de acceso a servicios básicos de salud y seguridad por parte de poblaciones indígenas o afrodescendientes.

Ilustración 3. Niveles de colonialidad de los pueblos originarios



Elaboración propia a partir de Walsh, 2009

La colonialidad a nivel epistémico se refiere a la negativa de reconocer otros marcos de conocimientos como “válidos”, alternos al saber occidental; la institución de la ciencia como única fuente de conocimiento “universal”, acota los saberes indígenas al ámbito de lo local y contingente, despreciando no sólo los saberes en sí, sino toda la estructura socio-cultural que le sostiene. Esto último se encuentra vinculado al nivel socio-espiritual referido por Walsh, donde la colonialidad mina las consideraciones de mundo de vida de las comunidades; la separación entre sociedad y naturaleza disloca al ser humano fuera del universo de “lo natural”, en un ámbito que desde la visión moderna le trasciende. Esta ruptura es la base del modelo civilizatorio occidental, que contempla a los pueblos indígenas y campesinos como “un sector «atrasado», «arcaico», «ignorante» e «improductivo», al que hay que desaparecer de la faz de la tierra, única manera de alcanzar la «modernidad rural»” (Toledo, 1992, p. 72).

Lo anterior pone en evidencia el desprecio al conocimiento generado en el seno de las culturas indígenas, conocimientos y saberes que forman parte vital de su cosmovisión en términos de “modelos cognoscitivos, estrategias tecnológicas, y formas de organización social y de producción”, con un manejo ecológico adecuado al contexto natural (Toledo, 1992, p. 73). Desde los años 90's del siglo pasado los movimientos rurales de orientación ecológica en México evidencian la participación exitosa de comunidades indígenas en el desarrollo de proyectos, debido al alto grado de participación social y logros productivos (Toledo, 1992); estas experiencias reiteran la importancia de los conocimientos, saberes y habilidades que se han construido y fortalecido, a través de las dinámicas comunitarias en pueblos originarios.

Para comprender las diferentes perspectivas de interculturalidad actual, es imprescindible tener claro que la idea de un “problema indígena” y su consideración negativa de la diversidad cultural ha justificado la continuidad de las prácticas coloniales en los tres niveles que señala Walsh (2009). Así, en la actualidad coexisten tres discursos divergentes de la interculturalidad, que es necesario identificar en aras de situar la noción que corresponde al contexto de la investigación (Walsh, 2010):

- **Interculturalidad relacional**, se refiere a la dinámica básica y general a través de la que entran en contacto e intercambio diferentes culturas. Este intercambio se puede dar entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, y se puede experimentar en condiciones tanto de igualdad como de desigualdad. La interculturalidad relacional sólo se refiere al hecho de intercambio, pero no implica una cualificación determinada, por lo que se puede decir que se da de facto en cualquier interacción con la “otredad”. Esta perspectiva de interculturalidad no atiende la conflictividad, ni la dimensión del poder manifiesto en estas situaciones.

- **Interculturalidad funcional**, se refiere a la perspectiva desde la cual se reconoce la diversidad y diferencias culturales, con la intención específica de “incluir” a los excluidos de la estructura social establecida (Tubino, 2005; Walsh, 2010). Esta consideración de interculturalidad pugna por establecer procesos de diálogo, convivencia y tolerancia, dirigidos a generar vías para que grupos minoritarios se integren a las lógicas y disposiciones estatales, que les permitan acceder a servicios y beneficios específicos. Esta interculturalidad funcional referida por Walsh (2010) y Tubino (2005), totalmente compatible con la lógica del modelo neoliberal actual, no cuestiona ni evidencia las causas de la asimetría y desigualdad social. La trampa que implica esta noción de interculturalidad, radica en que “el reconocimiento de la diferencia se convierten en una nueva estrategia de dominación”; cuyo fin último es controlar los conflictos y conservar la estabilidad social, y no la construcción de sociedades igualitarias y justas (Walsh, 2010, pp. 3–4).
- **Interculturalidad crítica**, se refiere a la perspectiva de interculturalidad que a diferencia de las anteriores, no considera la diversidad o diferencia en sí como el problema a resolver, sino la condición estructural-colonial-racial que genera las desigualdades. Desde esta perspectiva, es la condición de colonialidad la que se debe atender, a través del reconocimiento del ejercicio de poder racializado y jerarquizado; para ello es indispensable la participación de la gente desde la base y no desde las instituciones. Implica procesos de reflexión sobre sus condiciones socio-históricas que propongan transformaciones estructurales e institucionales para construir nuevas relaciones entre diferentes. Es desde esta perspectiva que la interculturalidad se convierte en un proyecto político y social (Tubino, 2005; Walsh, 2010).

Lo anterior permite observar la característica polisémica de la interculturalidad, que como en el caso de la educación ambiental se encuentra estrechamente vinculada al devenir histórico, intereses sociopolíticos y económicos de los contextos. En el caso específico del campo educativo en Latinoamérica, la educación intercultural como discurso y proyecto cuenta apenas con un cuarenta años de trayectoria.

3.2.2 *Proyectos de educación intercultural en Latinoamérica*

La educación intercultural, como proyecto educativo regional en Latinoamérica, cuenta con menos de medio siglo de historia. Durante este periodo se identifican tres momentos, bajo políticas de gobierno diferenciadas: La educación intercultural bilingüe (años 80's), Las reformas educativas (90's) y las políticas educativas emergentes del siglo XXI (Walsh, 2010).

La educación intercultural bilingüe, surge en el marco de América Latina y los movimientos reivindicativos de los pueblos originarios. De acuerdo con Chodi, la educación intercultural se asumió como aquella requerida en el contexto de pueblos indígenas, “preparando al educando para actuar en un contexto pluricultural marcado por la discriminación de las etnias indígenas” (Chodi,1990 en Walsh, 2010). Sin embargo desde entonces la noción de “intercultural” se configuró con un doble sentido: el relativo al carácter político-reivindicativo en el que a partir del reconocimiento de la exclusión, subalternización y erradicación de lenguas y pueblos originarios, proponía la “inclusión” de los diferentes, desde el respeto a sus propias matrices culturales. Pero también en este periodo se institucionaliza la educación intercultural, burocratizándola y delimitándolo a la población indígena. La burocratización implicó no solo la legalización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), si no la instalación de mecanismos de regulación estatal, bajo los cuales se incidió en procesos comunitarios y sociopolíticos que minaron las dinámicas propias de los

pueblos. Un aspecto clave fue el debilitamiento de los idiomas indígenas, al promover la habilitación comunicativa de las comunidades, empleando las lenguas nacionales. El desplazamiento lingüístico con una sola direccionalidad, determinó el sentido de los procesos de educación en este periodo: los estudiantes indígenas fueron educados para incorporarse a la matriz cultural dominante, y la sociedad continuó invisibilizando a los pueblos originarios.

Durante la década de los 90's, se consolidan las llamadas "reformas" constitucionales en América Latina. Lo que caracterizó esta etapa es el reconocimiento oficial de los pueblos originarios en la región, como respuesta a las demandas de los movimientos indígenas y populares. Para ello se validó desde las constituciones de los Estados-nación, el carácter multiétnico y en pluricultural de los países, en aras de incluir estos sectores sociales, en los procesos de desarrollo. Sin embargo este proceso, que desde la base social exigía un reconocimiento al otro, para fortalecer su autonomía y respeto, terminó por consolidarse en un mecanismo de "inclusión" al proyecto neoliberal. En el ámbito educativo la educación intercultural refuerza, durante este periodo, su acepción relacional, enfatizando la noción de respeto y tolerancia de la diferencia. Nunca cuestiona o reflexiona sobre las estructuras de poder y procesos históricos coloniales que perviven. En término de la práctica educativa, es una época en que las representaciones de las diferencias culturales, refuerza estereotipos y procesos de racialización (Granda 2004 en Walsh, 2010, p. 11).

A partir del siglo XXI, en la región latinoamericana, emergen políticas educativas renovadas para la atención a la diversidad. De acuerdo con Walsh (2010), éstas se construyen bajo dos ejes: 1) la articulación entre la educación y la noción del desarrollo humano integral y 2) la idea del carácter universal de la educación, como proceso y gestión institucional de las naciones.

El primero de estos ejes, centra la mejora de la calidad de vida y bienestar de los seres humanos, como la meta de la educación. Para ello la participación, democracia, protección a recursos naturales y respeto a la diversidad étnico-cultural son temas claves que componen el discurso de la educación para el desarrollo. Al analizar la articulación de este discurso, Walsh (2010) observa que el alcance de este bienestar, depende completamente de los individuos y su contribución al desarrollo de la sociedad. La estructuración social no es cuestionada, y se enfatiza en la cohesión social; se identifica así una promoción de la interculturalidad funcional, no sólo al sistema sino al bienestar individual, cuidando la “radicalización de imaginarios étnicos”, reforzando el proyecto de modernización y promoviendo su asimilación (Walsh, 2010, pág. 12).

En lo que respecta al eje de la Universalización de la educación, en varios países de la región se genera el marco legal para un sistema de “educación intercultural”. México se convierte en el primero en generar el modelo, incorporando en 2003 las Universidades Interculturales (UI’s). No obstante, desde su creación, tanto el sistema de educación intercultural como las mismas UI’s, se encuentran íntimamente ligados a la noción indígena. Lo anterior acota el ámbito de representación y de acción que tienen estas instituciones en el imaginario social. La idea de interculturalidad y su pertinencia, no sale del círculo de las comunidades indígenas, reforzando el distanciamiento entre estas poblaciones y el conjunto amplio de nación. La educación intercultural se concibe como una educación dirigida únicamente a los indígenas; la interculturalidad no alcanza a plantearse como “proceso de estudio y aprendizaje inter-epistémicos”, desde el cual se valore los diferentes marcos de conocimiento, tan válidos como el construido desde la hegemonía (Walsh, 2010, pág. 13).

3.2.3 Proyecto *Diversidad Cultural e Interculturalidad en ES*

A dos décadas de su creación, las discusiones académicas y comunitarias sobre el tema de las Universidades Interculturales, han señalado los efectos de dichas consideraciones, mostrando las limitaciones estructurales ante las cuales los proyectos de educación intercultural se han enfrentado. Es menester que para aproximarnos a una experiencia de formación con perspectiva intercultural, se realice un ejercicio de análisis histórico crítico, y se realicen reformas pertinentes para contar con estructuras institucionales pertinentes al modelo.

En el marco de este análisis, en 2007 inicia el proyecto *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina*, para identificar tanto los aportes como las dificultades a las que se ha enfrentado la propuesta educativa intercultural en la región. Al 2008 se identificó la existencia de al menos cincuenta experiencias de educación intercultural en once países de la región; de las cuales treinta fueron presentadas en la publicación de Mato et al. (2008), quienes al realizar un balance las consideran como experiencias exitosas, a pesar de señalar las dificultades a las que se han enfrentado.

De acuerdo con los resultados presentados por Mato et al. (2008), los proyectos de educación intercultural a nivel superior han aumentado significativamente el acceso a poblaciones históricamente excluidas del nivel de educación superior (indígenas y afrodescendientes). Ello se evidencia en el incremento de oportunidades para ingresar al mercado laboral, y proyectos para el desarrollo de las comunidades de origen. Sin embargo la problemática a las que se enfrentan, prácticamente la totalidad de las experiencias analizadas, radica en la condición económica-estructural bajo la cual operan. La asignación presupuestal a estos proyectos es precaria (si no nula) en la mayoría de los casos. Los recursos se ponen a concurso, bajo consideraciones que no se ajustan a las condiciones que requieren los programas, desde un enfoque intercultural: el reconocimiento de autoridades locales, procesos de acuerdos comunitarios, participación de actores en calidad

de “sabios” de la comunidad, condiciones de movilidad y acceso a las localidades, etc. Estos son aspectos que, al no ser considerados para la interculturalidad, limitan el diálogo entre los diferentes marcos culturales, y centran su logro en una formación académica, ajena a los marcos epistémicos no hegemónicos. La diferencia de alcances entre los programas analizados por Mato et al. (2008), la explican a partir de la diversidad de contextos socio-culturales, los marcos legales actuales y los criterios de atención a la diversidad.

Para conocer el contexto en el cual se ha realizado la presente investigación, el siguiente capítulo presenta la experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas, ubicada en el sureste mexicano.

4. La Universidad Intercultural en el contexto chiapaneco

Para entender el contexto histórico, social e institucional en el que se inscribe la investigación realizada, este capítulo revisa las condiciones actuales. Éstas se reconocen como resultado de estrategias federales, que plantean la atención a la diversidad cultural, particularmente desde la educación en México.

4.1 Antecedentes históricos de educación intercultural en México

El análisis realizado por María Bertely Busquets (2002) con respecto a la educación “para los indígenas de México”, y posteriormente con relación a la educación superior (Bertely Busquets, 2011), refleja claramente los proyectos de educación intercultural a los que Walsh (2010) hace referencia. En el recorrido histórico de Bertely Busquets (2002), presenta las consideraciones en torno a la educación durante la Colonia española. En este periodo existen dos visiones encontradas sobre la gestión de la diversidad cultural: una de ellas segregaba e invisibilizaba a la población indígena, negando incluso la naturaleza humana de los pueblos indios, del llamado Nuevo Mundo. Bajo esta premisa, los indios no tienen acceso a una educación institucionalizada, más allá de las actividades productivas y reproductivas del ámbito familiar.

La segunda visión en torno a la gestión de la diversidad en la Colonia, es la representada por la obra de Bartolomé de Las Casas, particularmente la titulada *Del único modo de atraer a todos los pueblos a la verdadera religión*, cuyo primer manuscrito fue impreso en Sevilla en el año 1553. El núcleo de esta obra, versa sobre “si la fuerza debería o no, ser empleada para convertir a los indios”, reconociendo a los pueblos autóctonos como sujetos de derecho (Buganza Torio, 2005; De Las Casas, 1975; Torales, 1994). La obra lascasiana se caracteriza por instar a la conversión y castellanización de los indios, a través de la razón y la voluntad; estas dos como cualidades humanas, que les son negadas

en la otra visión antes referida. Para lograr el acercamiento a “la verdadera religión”, reconocen la necesidad de conocer la historia y costumbres de los pueblos; resultado de ello son los códigos coloniales mexicanos. Como parte del proceso, en 1550 Felipe II declarara el náhuatl como idioma oficial de la población indígena, en la Nueva España (Jiménez Naranjo, 2005). El reconocimiento de una lengua originaria franca, es una de las estrategias que permitieron a la Corona española, resolver dificultades ante la diversidad lingüística y cultural.

Las dos perspectivas en torno a los pueblos indios del Nuevo Mundo, se continúan durante los siglos XVI y XVII, donde gran parte de los pueblos originarios quedan fuera de la educación institucionalizada; y aquellos que logran tener acceso a la educación, lo hacen como parte del proceso de castellanización y conversión, promovido por la iglesia católica. La educación para los indios plantea su reconocimiento como “otro”, que requiere ser “acercado a la verdadera religión”, a través del entendimiento; con la finalidad de conformar nuevas identidades acordes al sistema colonial.

Estas prácticas tienen como fondo, la gestión de la diversidad desde la perspectiva del “problema indígena”; visión que pervive hasta el siglo XIX, en que tiene lugar el movimiento de independencia. El nacimiento del Estado-nación mexicano, presenta el conflicto entre sectores liberales y conservadores; ante el triunfo del proyecto liberal, éste planteó la necesidad de resolver el problema de la diversidad lingüística y cultural, bajo la idea de ciudadanía. Para ello se desaparece el término “indio” de los documentos oficiales en el periodo de 1824 a 1917 (Bertely Busquets, 2002, p. 6); el ciudadano se construye como concepto integrador y homogenizador, que en la búsqueda por promover una identidad nacional, transgrede las identidades culturales y lingüísticas del incipiente México.

Liberales y conservadores reconocen en este periodo, la importancia de la escuela como aparato ideológico del estado, y reconocen el papel de la Iglesia católica como medio

de control. Los conservadores respaldan la permanencia del vínculo entre escuela e Iglesia, mientras que los liberales fundamentan en la Ilustración, la necesidad de una educación basada en la libertad del individuo y el uso de la razón como vía de conocimiento (Jiménez Naranjo, 2005). Estas disputas dan lugar al movimiento de Reforma, cuya primera reforma liberal es llevada a cabo por Valentín Gómez Farías en 1833, al sustituir la Pontificia Universidad de México, por la Dirección General de Instrucción Pública. La reforma al Artículo 3o constitucional (1857), otorgando la libertad de enseñanza, sienta las bases jurídicas para la promulgación de las Leyes de Reforma de 1859 a 1861, separando a la Iglesia y el Estado Mexicano.

Durante el Porfiriato (1876 a 1911), se desarrolla una política de educación diferencial, dependiendo del carácter urbano o periférico de los planteles. Las escuelas de primera, segunda y tercera clase, se distinguen de acuerdo con la calidad de edificios, número y dimensión de las aulas, ventilación, iluminación y ornato, así como la relación entre número de docentes y estudiantes atendidos. Las diferencias son abismales entre las escuelas de las capitales y las de comunidades rurales e indígenas; en éstas últimas, la misma comunidad se encargaba de sufragar los gastos de los preceptores así como del mantenimiento de los planteles. Es también en el ámbito rural indígena, donde las adaptaciones a los programas de estudio, resultaban en fuertes deficiencias académicas, al concentrar la mayor atención en la enseñanza del español como lengua nacional (Bertely Busquets, 2002).

A partir de la Revolución Mexicana, el siglo XIX se caracteriza por una diversidad de discursos y políticas en torno a la educación. Las propuestas para la atención educativa de la población indígena son diversas, donde el contraste y discontinuidad es la norma. Después de diez años en los cuales se tuvo el mismo número de Presidentes de la República, la construcción de un proyecto educativo para la nación, con población

predominantemente rural, transitó por diferentes periodos. El primero de ellos fue el intelectualismo, en el proyecto de José Vasconcelos como primer Secretario de Educación Pública de 1921 a 1924; enalteciendo la idea de mestizaje, como la fusión de herencias india y española. La creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, como organismo central, provisto con fondos para la acción educativa, para “señalar las orientaciones generales, técnicas y políticas de la enseñanza”, se convierte en una de las acciones más significativas de Vasconcelos (Tuirán & Quintanilla, 2012, p. 19).

El siguiente periodo contrasta con el anterior, por el enfoque de la antropología aplicada, a cargo de Manuel Gamio como Subsecretario de Educación Pública (1925). Gamio sienta las bases de la política indigenista en México, al proponer acciones legislativas encaminadas a la autonomía de los pueblos, el respeto a su derecho tradicional y el uso a sus lenguas propias. Al dejar el cargo Manuel Gamio, le sustituyó Moisés Sáenz de 1925 a 1928, enfatizando la atención educativa hacia la población rural, desde una visión pragmatista e integracionista. Así, la educación dirigida a la población rural del país, tuvo como eje principal el desarrollo de actividades productivas, que le permitieran insertarse a los campos económicos de la nación. Este proyecto educativo subordinó las culturas indígenas, al imaginario de la comunidad nacional, desde la idea de “nueva clase rural” (Bertely Busquets, 2002, p. 14).

En el periodo del gobierno de Pascual Ortiz Rubio (1930-1932), la política educativa, a cargo del secretario de educación pública Narciso Bassols, amplió la atención más allá de la modernización del campesinado. Para ello consideró la integración política y socioeconómica del país, vía la organización corporativa de distintos sectores, entre ellos el educativo. Así nace el proyecto de educación federalizada, que con el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940), se impulsa con la Escuela Socialista. La educación se convierte en el vehículo para atender la necesidad de “mexicanizar a los indígenas a través

de la Reforma Agraria” (Bertely Busquets, 2002, p. 18). El proyecto nacional cardenista, reconoció a los indígenas como actores potenciales del desarrollo del país, sin embargo las identidades culturales quedaron subordinadas a la conciencia de clase. Entre los resultados más significativos de esta política, se observa la modificación en las estructuras organizativas comunitarias, tanto en temas administrativos, sociales, productivos y políticos.

El interés del gobierno por la atención e incorporación de los pueblos y comunidades indígenas, al proceso nacional de desarrollo en este periodo, queda de manifiesto al crear dependencias para su atención. En 1937 se constituye el Departamento de Educación Indígena de la SEP, para la gestión de programas educativos específicos a la población indígena.

Ya en 1935 el gobierno de Lázaro Cárdenas, habría creado el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), con la finalidad de elaborar recomendaciones y coordinar acciones gubernamentales en atención a dicho sector. Entre las actividades que promovió el DAAI, estuvo la Asamblea de Filólogos y Lingüistas (1939), cuyos resultados se centran en tres recomendaciones, para la atención a pueblos indígenas de México (Hernández, 2009, p. 119):

1. Habilitar a maestros nativos para el trabajo educativo en las comunidades indígenas.
2. Preparar textos en lenguas indígenas
3. Utilizar alfabetos prácticos para la escritura en lenguas indígenas.

De la continuidad a estos trabajos, resulta el proyecto tarasco en el estado de Michoacán y la creación del Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. Se inaugura así una nueva etapa para la gestión de asuntos indígenas, promoviendo el vínculo de diferentes actores, y estableciendo políticas públicas específicas a este sector: el indigenismo.

4.2 Del indigenismo a la educación intercultural en México

El indigenismo como política pública en México, se conforma a partir de los años 40's del siglo XX. El Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán (1940), gesta la conformación del Instituto Indigenista Interamericano (III), de la Organización de Estados Americanos (OEA). Este organismo internacional se considera una proyección anticipada del Instituto Nacional Indigenista (INI) de México, creado en 1948, en sustitución del DAAI (Aubry, 2005). Entre las cualidades que distinguen al INI del proyecto anterior, está la personalidad jurídica autónoma y la asignación de un patrimonio propio. La investigación de la situación prevaleciente en los "núcleos indígenas" del país, el estudio de alternativas para promover su mejoramiento, así como la promoción de medidas frente al ejecutivo federal, ocupan gran parte de sus acciones. Como órgano operativo del Instituto Nacional Indigenista, se inaugura el primer Centro Coordinador del INI en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas en 1951 (Korsbaek & Sámano-Rentería-Miguel Ángel, 2007).

Desde el INI se realizan trabajos en zonas indígenas con promotores culturales bilingües, atendiendo a poblaciones de tres estados de la república: en Chiapas a tsotsiles y tseltales, en Chihuahua a tarahumaras, y en Oaxaca a mixtecos y mazatecos. Este proyecto (1952-1963) tuvo como meta la alfabetización en lenguas indígenas y la castellanización; con tal fin, se promovió primero la capacitación de los promotores culturales bilingües, jóvenes originarios de las comunidades que habían egresado de los internados indígenas. Ellos al regresar a sus comunidades, realizaban tareas de alfabetización que alternaban con la promoción de actividades agropecuarias, de promoción de salud e introducción de caminos (Hernández, 2009)

La década de experiencias generadas desde el INI, permitió que en 1963 durante la VI Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, se

determinara la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales, a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se institucionaliza así la atención educativa a las poblaciones indígenas de México, a través de la Educación Bilingüe Bicultural, bajo la premisa de “mexicanizar al indio” para que logre su integración a la nación mexicana, bajo la condición de ciudadano: “el fin del indigenismo mexicano no es el indígena, es el mexicano” (Aguirre Beltrán, en Korsbaek & Sámano-Rentería-Miguel Ángel (2007, p. 206). Da inicio el primer periodo, al que se refería Walsh (2010) y que tiene su auge en los años 80's del siglo XX.

La participación de los promotores culturales bilingües a partir de 1964, su formación y la revisión de sus experiencias, como intermediarios entre el sistema educativo y sus comunidades de origen, llevó a que una década más tarde, se crearan organizaciones de profesionistas indígenas, críticos a este proyecto. En el tema educativo, resulta significativa la declaración final del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe-Bicultural, organizado en 1979 por la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A. C. (ANPIBAC):

Ha quedado muy claro para nosotros que desde la conquista, la educación que se imparte en nuestras escuelas no es una educación indígena, si no una educación para indígenas, instrumentada para reproducir en cada etapa histórica, la dominación cultural, la discriminación racial, la explotación económica y la manipulación política ((Hernández, 2009, p. 121).

A partir de estas observaciones, los participantes en dicho Seminario señalan la necesidad de construir una educación indígena bilingüe-bicultural bajo una lógica de respeto a las necesidades comunitarias, los conocimientos culturales, las organizaciones sociales y los intereses del grupo sobre los del individuo. La respuesta a estas observaciones y demandas, en el ámbito educativo para las poblaciones indígenas, se planteaban a través

de la creación del subsistema de educación indígena dentro de la SEP, a través de la figura de la Dirección General de Educación Indígena (1978). Sin embargo los alcances obtenidos fueron muy limitados, tanto en términos pedagógicos como educativos.

Esta política pública educativa para los pueblos indígenas, se prolongó hasta finales del siglo XX, cuando el surgimiento del Movimiento Zapatista de 1994, colocó sobre la mesa la necesaria transformación del país en el tema de reconocimiento (histórico y cultural) de los pueblos indígenas. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional interpela al gobierno mexicano y a la sociedad en general, visibilizando ante el mundo las condiciones de pobreza, olvido y discriminación en que viven los pueblos indígenas. Aparece entre las demandas planteadas, el tema de la educación, la necesidad de una educación situada, contextualizada y respetuosa de los pueblos originarios. Este tema no encuentra respuesta ante el gobierno nacional, sino hasta el año 2000, coincidiendo con la alternancia partidista, después de setenta años del Partido Revolucionario Institucional, en el poder.

4.2.1 Las Universidades Interculturales en México

Iniciando el siglo XXI en México, después de 75 años con el Partido Revolucionario Institucional en el poder, se logra la alternancia política con el primer presidente de la República perteneciente a un partido de oposición. Desde los años 50's del siglo XX, México experimentó una expansión en materia de educación superior al incrementar el número de instituciones de educación superior alrededor del país; sin embargo al año 2000 solamente el 26% de los jóvenes entre 19 y 23 años cursaban estudios universitarios. De este porcentaje menos del 3% eran jóvenes indígenas, a pesar de constituir el 10% de la población total del país. Las principales causas de los bajos índices de registro de estudiantes indígenas a nivel superior son los bajos recursos económicos y las condiciones de movilidad que requieren para ingresar a las universidades. Así mismo, se reconoce que

el sistema educativo mexicano ha discriminado a los estudiantes indígenas a través de las estrategias de selección y evaluación de estudiantes, y contenidos académicos descontextualizados de las realidades de las cuales provienen (Schmelkes, 2007:2).

Las Universidades Interculturales son instituciones de reciente creación en México, creadas durante el Programa Nacional de Educación 2001-2006, como respuesta a las demandas de la población indígena por su derecho a una educación respetuosa de los saberes tradicionales, formas de organización y lengua originaria. El Programa planteó como primer objetivo la ampliación de la matrícula a través de instituciones responsables de atender necesidades regionales con un enfoque intercultural (Schmelkes, 2007). Bajo esta perspectiva la creación de las Universidades Interculturales responden a un doble propósito: abrir oportunidades educativas de nivel superior pertinentes a la diversidad cultural presente en el país y, potenciar el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas a través de la formación de profesionales comprometidos. Para lograr estas metas se requiere establecer estrategias de educación innovadoras que integren los conocimientos generados en ámbitos interculturales, desde las diversas líneas de investigación docente, así como el fortalecimiento de habilidades de vinculación comunitaria en los jóvenes egresados.

4.3 Chiapas en la actualidad

México ha experimentado cambios sociales, económicos y demográficos importantes durante los últimos 30 años, donde se han considerando avances en materia de salud educación, ciencia y tecnología entre los más relevantes. Sin embargo estos cambios se han producido de forma desigual en las diferentes regiones del país, donde la disparidad en la composición demográfica, urbanización, industrialización y desarrollo socioeconómico entre estados y regiones se refleja en las distintas realidades vividas a lo largo de la República.

En los estados que conforman la frontera sur de México –Campeche, Chiapas, Quintana Roo y Tabasco –, las asimetrías son especialmente sensibles en aspectos de desarrollo social, economía y salud, registrándose una tendencia al incremento en las Tasas de Mortalidad Infantil (TMI) de más de 80% de probabilidad de que los presentados en niños nacidos en el Distrito Federal, Nuevo León o Coahuila. Lo anterior responde a que los estados del sureste mexicano históricamente reciben menos apoyos y recursos en el sector salud, por lo cual el gasto público relativo a este rubro es limitado. Estas condiciones de desigualdad entre Norte-Sur del país se acentuaron en las últimas décadas, a partir de las políticas públicas, y la participación del país en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). En un trabajo temprano, realizado por Dávila et al. (2002), se preveía el impacto que tendría dicho Tratado, ampliando la brecha de desarrollo entre el norte industrializado de México, y el sureste centrado en actividades de producción primarias. Entre los factores que se encuentra la distribución geográfica y el deficiente sistema de transporte que comunica el sureste con el resto del país. Actualmente la diferencia entre la tasa media de crecimiento anual del PIB, entre el norte y el sureste, corresponde a la mitad de la región sur con respecto de la norte; y en consecuencia, el ingreso per cápita de la población de Chiapas es menor a un tercio del alcanzado en Baja California Sur (Figueroa Elenes, 2020).

Sin embargo las condiciones actuales no responden únicamente a políticas nacionales. Comprender el contexto actual de Chiapas requiere poner en perspectiva los procesos sociohistóricos, las características de la población en su configuración multicultural, sus prácticas económico productivas a diferentes niveles de agregación, y estructuras político-democráticas donde coexisten los cargos tradicionales con los institucionales. Así, las diferentes realidades presentes en Chiapas responden un proceso de desarticulación de los tiempos históricos, lenguajes, cosmovisiones, estilos de pensamiento, y estructuras de poder, que coexisten sin mezclarse, respondiendo a

diferentes temporalidades y formas de organización política-económica bajo relaciones de dominación (Arias I., Peralta, & Lago B., 2011).

A pesar de que Chiapas es el estado donde se encuentra concentrada la mayor biodiversidad de México, de su importancia en la generación de energía eléctrica para todo el país y su participación en la industria petrolera, la crisis en que se encuentran las comunidades rurales colocan al estado en uno de los primeros lugares en índices migratorios. La economía de autosustento que caracteriza las poblaciones chiapanecas, bajo las actuales condiciones de pobreza y servicios básicos insatisfechos, se vuelve insostenible. Es por ello urgente la generación de estrategias de desarrollo locales, que desde el reconocimiento de sus capacidades, conocimientos y una profunda revaloración de las culturas originarias, generen procesos autogestivos, adecuados al contexto actual de la entidad.

En Chiapas las condiciones en materia de educación presentan un panorama complicado, considerando que los bajos recursos en materia educativa limitan los avances significativos en ambientes rurales e indígenas. La diversidad cultural es otra condición clave en el avance educativo, ya que muchos maestros asignados a comunidades hablantes de lenguas originarias no conocen el idioma ni muestran interés por aprenderlo. Además de esta situación, la distancia entre los hogares y las escuelas, la necesidad de mano de obra para las labores del campo y la creencia en una predestinación a trabajar en el campo por ser indígena, dificultan la incorporación de jóvenes provenientes de culturas originarias, en programas de educación superior (Arias Arana et al., 2011).

4.4 La Universidad Intercultural de Chiapas

La Universidad Intercultural de Chiapas es el contexto académico donde se sitúa el presente estudio. Las características particulares de su población, así como el modelo de

Universidades Interculturales en el que se inscribe, centran el interés en las posibles interrelaciones entre la pertenencia cultural y las RS-EA que circulan entre los estudiantes.

4.4.1 El papel de la Universidad Intercultural de Chiapas en el contexto chiapaneco

En México existen 68 lenguas originarias, de las cuales 13 se encuentran presentes en el estado de Chiapas. Como en el caso de la biodiversidad, la riqueza multicultural del estado lo sitúa como un espacio de interés en términos de la dinámica cultural, pero complejo por la serie de relaciones, sentidos y significaciones que se encuentran en juego. En Chiapas, más de la cuarta parte de su población –el 26.1% –pertenece a alguna de las 13 culturas que se encuentran distribuidas particularmente en tres regiones del estado: los Altos, zona Norte y Selva. De este conjunto, los grupos culturales con mayor representación son el tseltal, tsotsil, ch'ol, zoque y tojolabal. Como parte del Programa Nacional de Educación 2000-2006 y en consonancia con el objetivo de abrir oportunidades educativas a nivel superior para la población indígena, el primero de diciembre del 2004 se decretó la creación de la Universidad Intercultural de Chiapas (Gobierno del Estado de Chiapas, 2004).

La UNICH tiene como objetivo primordial la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural de la región, partiendo del diálogo intercultural desde un profundo respeto a la diversidad cultural y compromiso con las comunidades. Para alcanzar este objetivo se requiere el desarrollo de programas académicos de alta calidad, acordes con el contexto multicultural al que pertenece. Esta condición pone de manifiesto el interés por precisar las características culturales presentes en la población estudiantil en la UNICH, en vistas de generar estrategias pedagógicas y diseños curriculares acordes con las necesidades específicas de la Universidad.

Los estudiantes de la UNICH se caracterizan por ser una población con alta diversidad cultural. El 50.3% de los jóvenes tienen como lengua materna un idioma diferente del español, estando representadas en la población estudiantil diez de las trece culturas originarias del estado. Las culturas tseltal y tsotsil son las de mayor presencia con 43.9% de los estudiantes inscritos, según datos de diciembre, 2008. El 51% de la población son mujeres, con una distribución por sexo variable de acuerdo con la licenciatura de adscripción. La mayoría de los estudiantes provienen de comunidades rurales y zonas conurbanas, con niveles de ingresos menores al salario mínimo.

A diez años la experiencia docente en UNICH pone de manifiesto lo complejo del proyecto de educación superior bajo la propuesta intercultural. No solamente en función de las limitaciones económicas de los jóvenes sino de los prejuicios presentes en los medios rurales e indígenas, donde existe una práctica de denigración de los propios saberes. Al ingresar los jóvenes a la UNICH experimentan una nueva forma de verse a si mismos, a sus culturas y lenguas originarias, reconociendo la importancia de los conocimientos tradicionales en diálogo con cualquier otro conocimiento científico (Jiménez Naranjo, 2005). Bajo estas condiciones el estudio de las RS proporciona información para identificar si en el diálogo de conocimientos relativos a lo ambiental, y particularmente a la noción de EA, los jóvenes incorporan estructuras cognitivas de su matriz cultural al conocimiento de sentido común.

4.4.2 La EA en la Licenciatura en Desarrollo Sustentable

La Universidad Intercultural de Chiapas considera en su currícula la pertinencia de la formación humana integral, generando procesos de reflexión sobre su entorno social y ambiental. Específicamente en la Licenciatura en Desarrollo Sustentable (DS) se considera la formación humana desde una perspectiva socio-constructivista, reconoce al individuo

como sujeto de su propio aprendizaje, a través de procesos parten de contextos culturales revalorados desde la interculturalidad. El currículo de la licenciatura responde a la intención de promover actitudes y valores relacionados con el quehacer social de los egresados:

- Aprecio a la vida comunitaria e interés por mejorar las condiciones de vida de la población
- Sensibilidad ante los problemas del desarrollo y el medio ambiente
- Compromiso con la promoción del diálogo intercultural que parta de la revaloración de su pertenencia e identidad cultural

Un área de trabajo profesional definida para licenciado en Desarrollo Sustentable es la “Educación ambiental y promoción intercultural del desarrollo” a través de distintos procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan una cultura ambiental en la sociedad, con enfoques pedagógicos interculturales (UNICH, 2007). Lo anterior define el quehacer de los egresados dentro del campo de la EA, siendo responsables de la formación de personas con una visión compleja del ambiente. Para que puedan llevar a cabo esta tarea es necesario que los jóvenes identifiquen los diferentes horizontes de sentido correspondientes a los contextos históricos en que las comunidades se relacionan con su ambiente, visualicen y cuestionen los principios ideológicos y creencias que subyacen a la relación S-N, en vistas a plantear alternativas de acción pertinentes al contexto.

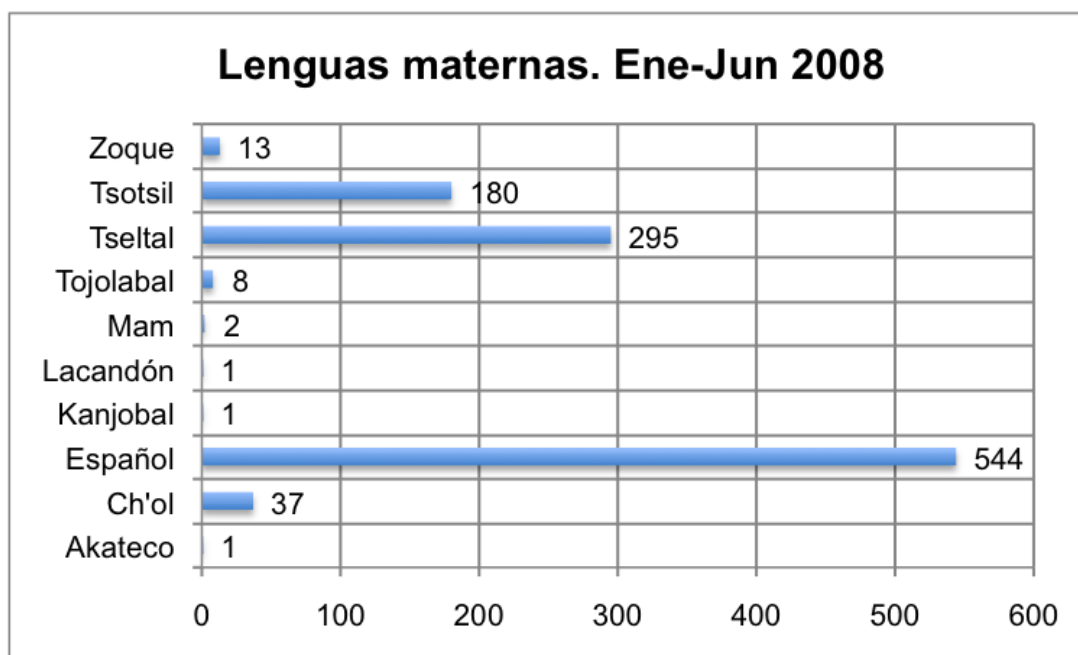
4.5 Población de estudio

Durante el semestre enero-junio de 2008, ciclo en que se realizó el trabajo de campo de la investigación, la población estudiantil de la UNICH ascendía a 1082 estudiantes. En la Ilustración 4 se reporta la frecuencia de las lenguas maternas presentes en la población

total de estudiantil en dicho ciclo, contando el 49.9% de estudiantes con lengua materna diferente del español.

En ese periodo los estudiantes inscritos en la licenciatura en Desarrollo Sustentable comprendían el 26% de la población total con 278 estudiantes, de los cuales el 49.3% reconocía tener como lengua materna, un idioma originario de Chiapas.

Ilustración 4. Frecuencia de las lenguas maternas en la población estudiantil.



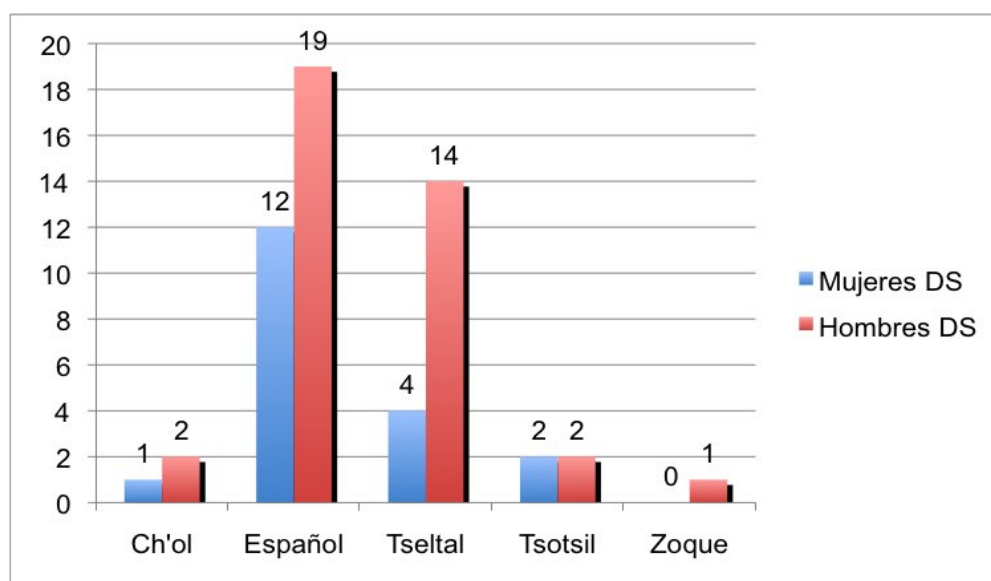
Datos correspondientes al ciclo Ene-Jun 2008

4.5.1 Grupo de trabajo

Realicé el estudio con estudiantes de la segunda generación de la licenciatura en Desarrollo Sustentable al cierre del sexto semestre de su formación profesional. De acuerdo con el programa curricular de la licenciatura en su versión 2005, en dicho ciclo –enero a junio de 2008 – cursaron la asignatura “Estrategias de educación para el desarrollo sustentable”, cuyo objetivo principal es que el estudiante adquiriera elementos pedagógicos y metodológicos para diseñar, gestionar y aplicar programas de educación en diversos ámbitos del desarrollo local.

En vista de que al cierre del semestre los estudiantes conocerían diversas estrategias educativas para su trabajo con las comunidades, con un énfasis en contenidos ambientales, decidí realizar el estudio con dicha población. La distribución de sexo con respecto a la lengua materna en la 2ª Generación de estudiantes en DS se presenta en la Ilustración 5.

Ilustración 5. *Distribución de sexo con respecto a las lenguas maternas*



Datos correspondientes a los estudiantes de 6o DS, Ene-Jun 2008.

4.5.2 Estrategia de trabajo

La aproximación a la RS la realicé a partir de textos redactados por los estudiantes del grupo de interés. Esta actividad formó parte de la tercera unidad temática del curso, lo que implicaba haber vivenciado el proceso de reflexión en torno al desarrollo sustentable y los procesos de formación como una vía para detonar aprendizajes dirigidos para tal fin.

De un total de 32 trabajos iniciales seleccioné un corpus de 13 textos. Dicho proceso de selección responde a un interés por hacer un estudio serio y profundo de las RS-EA en circulación dentro de la población estudiantil de la UNICH. El criterio para la selección de los

cuentos fue la permanencia de las relaciones proporcionales entre hombres y mujeres, entre las lenguas maternas presentes en el grupo de estudio.

De esta forma el grupo de autores quedó conformado por 13 (trece) estudiantes –5 mujeres y 8 hombres–, pertenecientes a la segunda generación de la licenciatura en Desarrollo Sustentable. Todos provienen de niveles socio-económicos clase media-baja, ocho de ellos originarios de zonas rurales; realizaron sus estudios de nivel medio-superior en unidades del Colegio de Bachilleres y Bachilleratos Tecnológicos del Estado de Chiapas. Las edades de los trece estudiantes oscilaron entre 22 y 28 años; el 46.1% de los estudiantes tiene como lengua materna un idioma distinto del español: tseltal (4), tsotsil (1) y ch’ol (1). Todos pertenecen a la segunda generación de la Universidad, con ingreso en agosto de 2006.

SEGUNDA PARTE

5. El Análisis Semiótico Textual en la Aproximación de RS

Hablar de semiótica es hablar de representación y significación, dos conceptos relacionados en la constitución de lo humano. Desde la filosofía griega, el estudio de los signos como representación de mundo está presente en las consideraciones de Aristóteles sobre el lenguaje. Sin embargo, la semiótica como campo de conocimiento se reconoce a partir de 1969, como la disciplina que se ocupa de los sistemas de significación (Pérez Martínez, 2009a). La diversidad de definiciones y enfoques, requieren precisar que el estudio semiótico realizado se inscribe en la semiótica francesa, particularmente el trabajo propuesto por Algirdas Julien Greimas. Desde esta perspectiva, la semiótica analiza la significación como fenómeno translingüístico, ya que reconoce que se construye en el lenguaje, pero no se reduce a él (Gómez, 2001b). Heredera de la semiótica rusa, la semiótica francesa, en la escuela Barthesiana reconoce el texto, como sistema de significación en el cual se manifiesta un lenguaje, cuya significación se corresponde con la funcionalidad social y la relación estructural de los elementos que le constituyen.

5.1 Principios de la semiótica textual

El análisis semiótico de los textos, propuesto para el corpus de cuentos en esta investigación, plantea tres premisas (Grupo de Entrevernes & Mateos, 1982):

- Se trata de un Análisis inmanente, donde el sentido es resultado o efecto del juego de relaciones entre elementos significantes, identificando cómo se construye dicho sentido desde el interior del texto.
- Se refiere a un análisis estructural, reconociendo las relaciones paradigmáticas que se encuentran en juego. Esto se vincula a la consideración de que el sentido de los

textos sólo se presenta *por y en la diferencia*, de acuerdo con Saussure y Hjelmslev. Resulta por ello clave identificar aquellos elementos que pueden ser evaluados, a través de pruebas de conmutación, para identificar cambios de sentido.

- Es un análisis del discurso. A diferencia del análisis frástico (realizado desde la lingüística estructural), el análisis semiótico “se propone construir, es decir, formalizar la organización y producción de los discursos y textos” (Grupo de Entrevernes & Mateos, 1982)

Cabe señalar con respecto del primer punto, que la inmanencia del análisis, no implica que los textos se consideren entidades ajenas a contextos; la semiótica textual, al desmontar los textos, proporcionan información que permiten explorar la comprensión social, al reconocerle como un sistema de textos circulantes.

Dado que la semiótica greimasiana centra su objetivo en la identificación de los mecanismos de la significación en los textos analizados, su alcance va más allá de la descripción comunicativa; es por ello que se ha empleado en el análisis no sólo de textos escritos, sino de textos discursivos (por lo que se refiere la tercer premisa antes expuesta), e incluso textos no verbalizados tales como pinturas, fachadas, construcciones, etc (Pérez Martínez, 2009b, p. 281). Para identificar los aspectos estructurales de las relaciones en los textos analizados, se retoman los dos niveles de análisis propuestos desde la semiótica greimasiana (superficial y profundo), donde se identifican las relaciones paradigmáticas, expuestas a través del relato.

5.2 Niveles de análisis

De acuerdo con la metodología propuesta por Greimas, la aproximación a los textos se realiza en dos niveles del texto: el nivel superficial y el nivel profundo. El nivel superficial

es el que presenta los componentes narrativo y descriptivo. La narratividad se refiere a la sucesión de estados y cambios que presentan los actantes dentro del texto; la descripción se refiere al encadenamiento de *figuras* y los efectos de significado a lo largo de la narración (semas). La articulación de dichas figuras, forman itinerarios semémicos, a partir de los cuales se genera sentido. Los itinerarios semémicos se constituyen por las diferentes posibilidades de realización según el uso de la figura.

En lo que se refiere al nivel profundo, llamado también el plano de la inmanencia, el análisis permite identificar los planos de organización de los paradigmas, que guían el sentido del texto. Para ello se identifica la trama de relaciones que permite clasificar los valores del sentido, así como el sistema de operaciones que organizan el paso de un valor a otro (Grupo de Entrevernes & Mateos, 1982; Pérez Martínez, 2009b).

Como resultado del análisis semiótico de textos, en el nivel superficial, se identifican y contrastan las estructuras de superficie que constituyen a cada uno de los cuentos: la estructura narrativa y los componentes descriptivos, en los cuales sitúan la narración los estudiantes. Esto proporciona información sobre las figuras consideradas pertinentes, para el discurso de la educación ambiental.

En el caso del plano de la inmanencia, se identifican las premisas que dirigen las transformaciones de los actantes. Esto permite relacionar los principios de valor otorgados a los elementos dentro de los textos, y trasladarlos a la significación que se construye de la educación ambiental, como objetivo del texto. El anexo IV integra los conceptos relevantes en el análisis semiótico del texto.

Dado que el análisis semiótico textual aquí referido puede ser aplicado a cualquier texto, el apartado El cuento para la educación ambiental en el estudio de RS, presenta las consideraciones por las cuales fue seleccionado el cuento para la EA, como texto para análisis.

5.2.1 Nivel Superficial: Narratividad y Programa Narrativo

Como punto de partida es necesario definir la *narratividad*, como un fenómeno que “estructura el significado y ejerce su acción en todo discurso” (Entrevernes, 1982, p. 77); en el caso que ocupa a este trabajo el discurso se manifiesta en los relatos de los cuentos. El análisis narrativo permite identificar las transformaciones que se presentan en el relato (partiendo de la premisa de que el significado se construye desde la diferencia).

La sucesión de estados y de cambios presentes, cargan de sentido al texto, existiendo relaciones entre los diferentes elementos que permiten dichas transformaciones: actantes o papeles actanciales (Entrevernes, 1982). Estos actantes se definen entre sí, a través de relaciones correlativas: Sujeto (S) y Objeto (O), donde los estados y transformaciones se presentan de acuerdo con la conjunción o disjunción que presentan en un momento dado dentro del relato. Para representar estas relaciones entre actantes, se emplea una notación de orden lógico:

- Unión de Sujeto 1 con Objeto de Valor $(S_1 \wedge O_v)$
- Desunión de Sujeto 1 con Objeto de Valor $(S_1 \vee O_v)$

A través de esta notación también se representan cambios de estado o transformaciones de la relación entre actantes. Estas representaciones se conocen como Enunciados narrativos:

- Enunciado narrativo de Unión, a través de la acción del Sujeto 2

$$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \vee O_v) \rightarrow (S_1 \wedge O_v)]$$

- Enunciado narrativo de Desunión, por la acción del Sujeto 2

$$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_v) \rightarrow (S_1 \vee O_v)]$$

La notación lógica permite sintetizar la información del relato, en el nivel de la *manifestación* (tal cual el texto ofrece a la lectura). Esta síntesis de reelaboración, es

llamada por Greimas como el nivel *construido*, ya que emplea elementos de una gramática narrativa, construida a partir de la información textual.

El análisis narratológico propuesto por Greimas aplicado en esta investigación, corresponde al “modelo actancial mítico”, en el que se articulan tres ejes desde los cuales se construye la narración: 1) el eje del *deseo* donde se vinculan el Sujeto con el Objeto de valor, 2) el eje de la *comunicación* en que actúan Destinador y Destinatario, y 3) el eje de la *lucha* en el cual ejercen influencia el Ayudante y Oponente (Baquero V., 1991). La estructura del modelo actancial se presenta como:

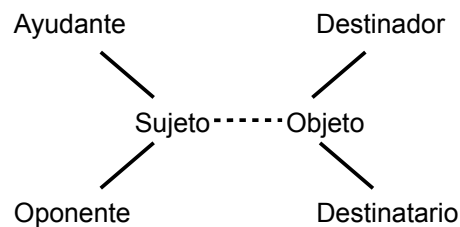


Figura 1: Modelo actancial de Greimas

Analizar la gramática narrativa permite identificar el principal cambio narrativo del relato, que representa la transformación principal de los actantes dentro del texto; el Programa Narrativo (PN) se define entonces como, “la sucesión de estados y cambios que se encadenan a partir de una relación S – O, y de su transformación” (Grupo de Entrevernes & Mateos, 1982). De esta forma, al identificar el cambio principal de cada texto, proporciona información sobre la lógica de construcción, que con las observaciones a nivel profundo, permiten articular con las premisas paradigmáticas que le rigen.

Fases Narrativas

Dado que la narración se establece a través de cambios, y existe un cambio principal que “mueve” el texto integralmente (Programa Narrativo), la realización de esta

transformación, requiere de fases narrativas, que presentan las condiciones iniciales, preparan a los actantes para su acción/transformación, y dirigen la valoración de estas acciones (propias o ajenas). De acuerdo con Greimas y el Grupo de Entrevernes, son cuatro las fases constitutivas de los relatos:

Tabla 3. Fases narrativas del relato. Relaciones entre actantes para cada fase.

Influjo	Capacidad	Realización	Valoración
Hacer-hacer	Calidad del hacer	Hacer-ser	Calidad del Ser
Relación mitente-sujeto agente	Relación sujeto agente-acción	Relación sujeto agente-estados	Relaciones: <ul style="list-style-type: none"> mitente-sujeto agente mitente-sujeto de estado
Esta fase prepara las condiciones de “querer hacer”, del sujeto agente, donde el mitente es el actante promotor. Se establece un <i>contrato</i> , en el que se perfila la realización, para transformar el estado inicial. En el influjo, al persuadir el valor de los objetos, se designa un <i>universo de valores</i> , de acuerdo con una valoración positiva o negativa.	La capacidad de refiere al cumplimiento de la capacidad el sujeto agente, para realizar la acción.	La realización es la fase en la cual cambia la relación de estado entre S y O.	La Valoración constituye la fase de valoración del ser y del hacer de los sujetos (de estado y agente). El mitente es quien realiza la evaluación de los estados transformados, en función del <i>contrato</i> inicial.

Dado que la relación entre cada fase se corresponden lógicamente, resulta relevante que a pesar de que no estén en el plano de la manifestación, narradas explícitamente en el texto, se reconozca la presencia de ellas a partir de la información presentada, para poder

descubrir el conjunto del programa al que pertenece (Grupo de Entrevernes & Mateos, 1982).

Tipos de comunicación del objeto

La definición del tipo se Programa Narrativo que se presenta en el texto, a partir de la comunicación del objeto de valor, es significativa. La realización de unión del objeto con el sujeto de estado va a tener una significación diferente, por ejemplo, si la unión surge de un Don (concebido como regalo), en contraste con el Hurto. Ambas realizaciones se refieren al paso del estado de desunión al de unión, sin embargo la noción del hurto conlleva un carácter polémico, en el que existen sujetos en pugna y cuya resolución implica una lucha.

Este ejemplo ilustra la importancia de reconocer la cualidad específica de los programas narrativos, en los cuales se manifiestan relaciones paradigmáticas en juego. Es preciso señalar que en los enunciados narrativos la noción de sujeto y de objeto no se corresponde necesariamente con los personajes y objetos físicos del relato. En la fase de capacidad, el objeto puede referirse a un “saber”, por ejemplo, que al ser transmitido al sujeto agente, le habilita en la capacidad para la *realización*. Esto permite que el análisis semiótico sea más amplio, identificando las diferentes figuras que emplea la/el autor, en la construcción de la lógica interna del relato. En el caso de los cuentos para la Educación Ambiental, se distinguen elementos culturales o locales, a partir de los cuales se manifiestan rasgos de la concepción de mundo, y conocimientos relativos al ambiente.

Sistema de calificaciones (Valoración)

El análisis de la fase de valoración, pone de manifiesto en el plano narrativo, la relación entre el sujeto agente y su propia acción. En esta fase, también llamada de reconocimiento, aparecen ciertos papeles actanciales, entre lo cuales el *mitente* es uno de

los más relevantes. El mitente es quien interpreta los estados transformados y determina su valor (verdadero/falso), en función del *contrato* establecido en la fase del influjo. Esto permite que al final del PN, la fase de valoración tenga como fin, la “búsqueda del saber”, realizada por el mitente; se trata de una acción en la dimensión cognitiva (Anexo II), lo que permite ponderar los resultados de la realización general.

5.2.2 Balance del componente narrativo

La definición del Modelo narrativo de cada cuento, requiere de analizar o realizar un “balance” del componente narrativo; para ello se observa el desarrollo de los personajes a través de los programas narrativos del relato, identificando los papeles actanciales y las resoluciones al programa narrativo principal.

Debido a que la investigación busca identificar los rasgos relativos a conocimientos ambientales (dimensión del conocimiento de las RS), así como de actitudes y valores promovidos (dimensión actitudinal y axiológica), el modelo narrativo construido para cada relato, hace referencia a los elementos de valor (O_v), las relaciones paradigmáticas y los actantes que promueven o no, el PN principal.

5.2.3 Nivel Profundo: Estructuras roles y transformaciones

La identificación de las estructuras narrativas, roles actanciales, y transformaciones de las relaciones de estado, se encuentran articuladas por relaciones de orden lógico. La identificación de estas relaciones contradictorias, contrarias o supuestas, forma parte del análisis profundo de textos.

Para organizar las fuerzas (en términos narrativos y lógicos) que actúan sobre los textos, se presentan a través del cuadrado semiótico (Figura 2). La relación entre conceptos se indica a través de las flechas.

- ↔ Relación de contradicción
- Relación de presuposición

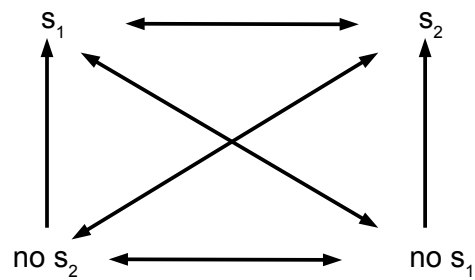


Figura 2: Cuadrado semiótico modelo

Donde s_1 y s_2 corresponden a semas contrarios (/vida/-/muerte/, /blanco/- /negro/, /arriba/-/abajo/, etc.), en un sistema de significación específico. El cuadrado semiótico representa y ordena los elementos del discurso, que se actualizan en el nivel superficial del relato. Estas relaciones no permanecen estables en la narración, y las transformaciones que sufren se conocen como *operaciones*; éstas efectúan el paso de un valor a otro, dentro de las relaciones paradigmáticas.

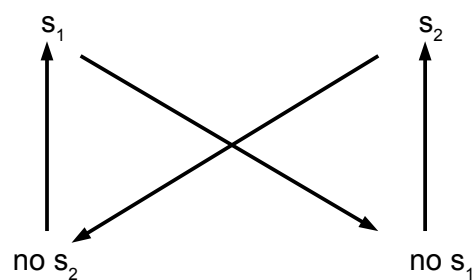


Figura 3: Direccionalidad de las operaciones

Las operaciones son procesos orientados, ya que no se puede pasar directamente de un término contrario al otro; requiere de la aparición de su término contradictorio (s1 a no-s1). Por ejemplo, al representar el cambio de situación de /vivo/ a /muerto/, el recorrido es de /vivo/ a /no-vivo/, a /muerto/ (Figura 3). El término /no-vivo/ estaría representado por figuras tales como “moribundo” o “agonizante” dentro de la narración.

Para identificar los términos contrarios que subyacen al relato, se realiza el análisis de isotopías semiológicas. Esto significa identificar las categorías semánticas que al ser redundantes, proporcionan una lógica específica, evitando ambigüedades en el texto. Dichas isotopías se manifiestan en las figuras narrativas, y se articulan entre sí; pueden ser isotopías cosmológicas, espaciales, temporales, etc.

Otra dimensión de análisis profundo del texto, es la veracidad o veridicción; esta corresponde a la fase de valoración o evaluación dentro del PN. En este caso la relación se establece entre las variables /ser/ y /parecer/, estableciendo los cuatro posibles resultados, de acuerdo con el cuadrado semiótico de la Figura 4.

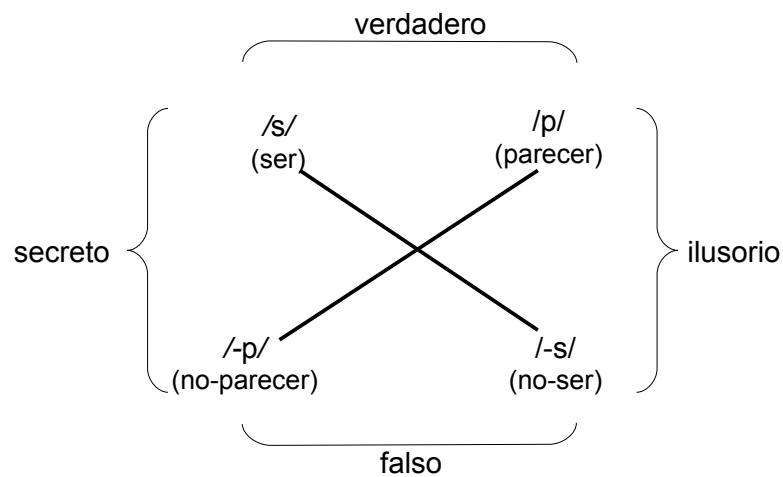


Figura 4: Cuadrado semiótico de veridicción

El análisis de dichas relaciones y operaciones, permite comprender la lógica en la construcción de los textos. En el estudio de las representaciones sociales de la EA, estas lógicas se vinculan con los conocimientos, valores y actitudes, en torno a lo ambiental, el papel del ser humano como actor y las perspectivas de futuro. Las transformaciones, contradicciones y evaluaciones de veridicción, presentan regularidades que se pueden considerar elementos nucleares de las RS-EA.

5.3 El cuento para la educación ambiental en el estudio de RS

El cuento, como forma narrativa de conocimientos ha estado presente desde nuestros inicios como sociedad. Considerado como el género literario más antiguo, cuyo origen se rastrea hacia los inicios de la literatura en textos sumerios y egipcios, el cuento surge relacionado con formas narrativas de la religión, la filosofía, historia y oratoria, resaltando su carácter pedagógico y propagandístico (Giardinelli, 1992). Por su estructura lógica y extensión se considera una valiosa estrategia pedagógica en el desarrollo de habilidades, adquisición de conocimientos y valores. La inclusión de actividades de lectura, actuación o escritura de cuentos, además de favorecer la socialización de conocimientos coloca a los estudiantes como sujetos creadores de cultura (Gillig, 2000).

En el ámbito de las RS los cuentos populares han sido considerados como objetos de investigación sociológica, por revelar tanto en su estructura como en contenido características de la subjetividad social en que han sido creados y reproducidos (Giardinelli, 1992) En este sentido el cuento popular se considera una representación “espontánea” de contenidos sociales, simbólicos, sin compromisos ni filiaciones a grupos o instituciones que, en un corpus determinado, permite un acercamiento a las RS de los elementos culturales a los que hace referencia.

Dentro del campo ambiental el cuento se registra como estrategia pedagógica a través de la cual se busca transmitir valores y favorecer actitudes respetuosas frente al entorno, participando en la construcción de RS-MA. En el ámbito de los pueblos y culturas originarias, los cuentos o relatos tradicionales tienen un carácter pedagógico al ser medios para la transmisión de diferentes conocimientos, normas y experiencias (Montemayor, 1998). Reconociendo este principio elegí al *cuento para la EA* como objeto del análisis de contenido a partir del cual identifiqué los rasgos centrales en los esquemas figurativos, de las RS-EA. La consideración central de la investigación, fue reconocer en la creación de *cuentos para la EA*, una manifestación de las ideas circulantes, sobre el quehacer de la EA, incluyendo contenidos y actitudes constituyentes de la RS que poseen y comparten como parte de la comunidad universitaria.

A partir de las consideraciones previas, la instrucción dada a los estudiantes para la creación de los textos fue “escribir un cuento que pueda ser utilizado como material didáctico en actividades de EA”. Como parte del método decidí no plantear una población definida a la cuál dirigir los cuentos –adultos, niños, hombres, mujeres, ciudadanos, rurales, etc.–, con la finalidad de no sesgar los resultados de las RS-EA.

5.3.1 El cuento como texto narrativo

La consideración de los cuentos como objeto de estudio para identificar RS parte de que, “todas las culturas, primitivas o evolucionadas, en todas las lenguas, antiguas o modernas, el ser humano haya construido narraciones con el fin de conocerse, de analizarse, de alcanzar, en suma un modelo explicativo de su identidad y de las razones que conforman su existencia” (Gillig, 2000). Esta consideración se encuentra presente desde la Poética de Aristóteles, quien identifica como *fábula*, la dimensión de la creación poética, que imita la acción presente en la vida (Aristóteles, 1974). En cuanto producto

sígnico, los cuentos son portadores de una imagen de la realidad, surgida del empleo del lenguaje como estructura de pensamiento.

El cuento posee, por tanto, una naturaleza formal en cuanto *discurso* y una realidad en cuanto *lenguaje*; las dos se necesitan mutuamente: la dimensión del 'discurso' surge de proceso de recreación del 'lenguaje', que sólo puede ser percibido en el momento en que el texto se concibe como unidad.

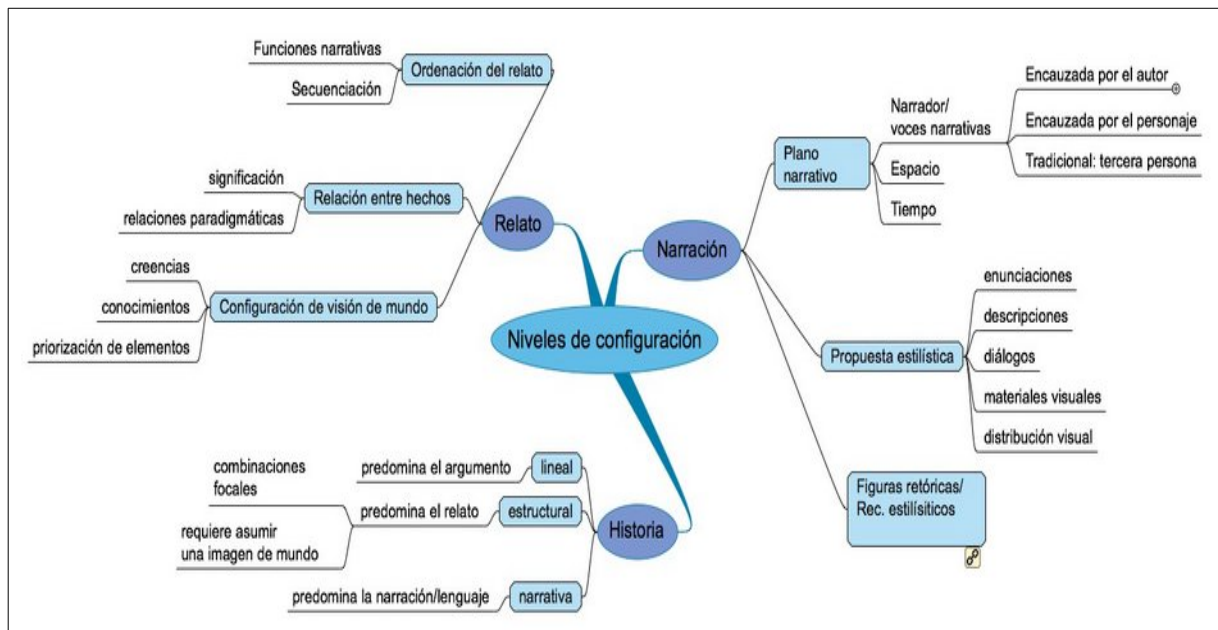
Una primera aproximación a los cuentos elaborados por los estudiantes, se plantea desde la narratología, para la cual existen tres niveles de configuración de todo texto narrativo: La *narración* como el nivel donde se manifiesta el estilo por la propuesta de articulación lingüística; el *relato* corresponde a la representación textual; y la *historia* se refiere al argumento en el cual al autor articula el relato (aquí es donde se observan las variaciones históricas o culturales).

- *Narración* es el nivel lingüístico en el que está construido el texto. Abarca las orientaciones expresivas, recursos retóricos, selecciones semánticas, combinaciones sintácticas, desvíos lingüísticos, etc. (Gómez R., 1994). El análisis en este nivel se concentra en la opción estilística presente en el texto.
- El *relato* es la estructura, en términos de la disposición orgánica y formal de los elementos seleccionados por el autor, como representación de la realidad. Esta organización formal depende de tres principios básicos: 1) ordenación de hechos, 2) relación entre los hechos (depende de la complejidad de significaciones propuestas por el autor) y 3) configuración de una visión de mundo a través del modelo narrativo conseguido. La configuración de mundo lograda en el relato es de carácter práctico, ya que va incorporada en las líneas argumentales que se transmiten.
- El nivel de la *historia* equivale al desarrollo argumental del texto. La forma en que se presentan las líneas argumentales, dejando de lado la diversidad de elementos de la

trama (narrador, personajes, diálogos, tiempo, espacio, modos enunciativos, etc.); es la que permite establecer una primer clasificación general de las *historias*:

- *historias lineales*, marcadas por el predominio del argumento, por encima del relato y la narración.
- *historias estructurales*, mediatizadas por el dominio del plano del relato, a través de la perspectiva de la voz narrativa. Aquí es relevante el proceso por el cual el lector debe asumir determinada imagen de mundo para acceder a las líneas argumentales.
- *historias narrativas*, donde es la *narración* el nivel predominante a través de la configuración lingüística que se configura la realidad novelesca (ficcional), “hasta el punto de desaparecer la trama argumental y la ordenación con que los hechos debían ser representados” (Aristóteles, 1974)

Ilustración 6. Niveles de configuración del cuento como texto narrativo



Elaboración propia a partir de Gómez R., 1994 (Horita, L. 2011)

La Ilustración 6 esquematiza los tres niveles de configuración de textos narrativos, integrando sus características principales. Contrastando con la propuesta de análisis semiótico textual greimasiano, el nivel que comporta el presente estudio se refiere al nivel del *relato*. De esta forma, las estructuras superficiales corresponden a la ordenación del relato, y las estructuras profundas se vinculan con la relación entre hechos y la configuración del mundo que se comunica en el texto.

Como observaciones complementarias al análisis semiótico, algunos elementos en el nivel de configuración de la Narración, proporcionan información relacionada con la visión de mundo, prefigurada en los cuentos.

5.4 Exploración de Premisas a través del Análisis Semiótico del Texto

La naturaleza social de las RS-EA, plantea que las nociones circulantes sobre la educación ambiental, contarán con esquemas figurativos estables, que delimitan las características centrales de lo que se entiende por la EA. Si en el ámbito de la educación intercultural, se propone la construcción de conocimientos, a partir del diálogo de diversas lógicas epistémicas, es de esperar que no exista imposición de una visión de mundo hegemónica. En este sentido los cuentos elaborados por las y los estudiantes, presentarán elementos y lógicas de mundo, relacionadas con las matrices culturales de procedencia.

Partiendo de esta premisa, el análisis semiótico textual, empleado en el ámbito de la comunicación para analizar textos lingüísticos y gráficos, permite identificar el funcionamiento paradigmático de los textos (García Contto, 2011; Rodríguez-Salazar & García Curiel, 2007). A través de los cuentos, los estudiantes comunican conocimientos (relativos al componente de la información de las RS-EA), presentan lógicas de interacción entre el ser humano y su entorno (como campo de representación) y promueven actitudes específicas en el lector. La identificación de estas dimensiones de la educación ambiental

(información, campo de representación y actitudes), permiten distinguir especificidades de las RS-EA.

Si las representaciones sociales son principios organizadores de posiciones, en este caso relativas a lo ambiental, el análisis semiótico permite la identificación de relaciones paradigmáticas, desde las cuales se construyen dichas referencias comunes. Reconociendo el carácter pedagógico otorgado a los textos, es importante resaltar la noción de la EA como el medio para transformar actitudes y enriquecer conocimientos del lector.

En lo que respecta a la identificación de elementos de las representaciones sociales de la EA, las categorías del relato de interés son:

- **Programas Narrativos** recurrentes, como estructura desde la que se presenta el relato, como elemento didáctico para lo ambiental.
- **Elementos valiosos** que son necesarios preservar. Estos elementos pueden ser objetos, espacios, situaciones, vínculos, etc.
- **Antisujetos** que provocan la pérdida de los elementos valiosos.
- **Relaciones paradigmáticas** desde las que se construye el sentido del texto.

En cada categoría se analizan las recurrencias, para identificar los elementos constitutivos estables, así como los periféricos. Resultó de especial interés observar los vínculos entre programas narrativos y relaciones paradigmáticas, que buscan hacer de los textos un material de reflexión y aprendizaje en torno a las prácticas ambientales. La naturaleza de lo valioso, las causas que generan la pérdida y recuperación, permiten observar tres direcciones distintivas hacia donde se dirige la intención del aprendizaje: la protección de lo natural como espacio de vida, la gestión efectiva del entorno para obtener beneficios específicos, y la construcción vínculos significativos los seres.

Resultados

6. Esquemas figurativos de la RS-EA

El análisis semiótico textual, se realizó sobre un corpus de trece cuentos, cuyo rango de extensión fue de 269 a 605 palabras. A continuación se presentan los resultados más relevantes en torno al análisis semiótico textual, en el Nivel Superficial de los cuentos.

6.1 Nivel Superficial

El nivel superficial de los textos, presenta características de la secuencia de estados y transformaciones que dirigen la acción de los actantes dentro del texto. Esto es conocido como Programa Narrativo. También en este nivel de análisis, se ubican las diferentes figuras construidas a nivel sintagmático, a través de semas y sememas, desde los cuales las y los autores van construyendo la significación. Para identificar la organización del sentido, a partir de las figuras se identifican Conjuntos Figurativos, que proporcionan información referente a un Tema Descriptivo. Es importante recordar que la generación de sentido de los textos, en el análisis estructural, se logra a partir de relaciones paradigmáticas, identificando diferencias y transformaciones; es así que los cambios observados en los Temas Descriptivos, ponen en evidencia las fuerzas que movilizan cada uno de los textos.

Los resultados de análisis en el nivel superficial permiten identificar las estructuras narrativas empleadas como detonadores del aprendizaje, manifiestas a través de los programas narrativos. Y en lo referente a los temas descriptivos, permite identificar figuras y conjuntos figurativos recurrentes, que forman parte de las representaciones sociales de la Educación Ambiental.

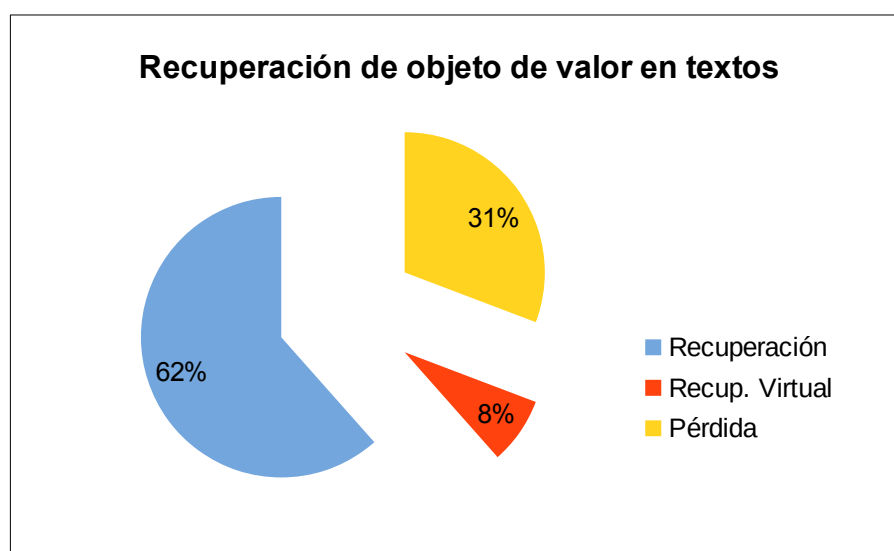
6.1.1 Observaciones en torno al Programa Narrativo

La construcción narrativa de los cuentos presenta un programa narrativo divergente de aquellos caracterizados para el cuento maravilloso y el cuento tradicional. En estos, la estructura básica incorpora al menos cuatro momentos:

1. Estado inicial de conjunción o disjunción entre el objeto valioso y el sujeto
2. Pérdida del objeto valioso, o asignación de misión para obtenerlo
3. Prueba a partir de la cual se decide el alcance del objeto de valor
4. Recuperación o adquisición del objeto valioso por el sujeto-sujeto

Para tener una relación comparativa entre los PN de los cuentos, se estableció como criterio el PN afín con los principios de la educación ambiental, en acciones, valores y actitudes; de esta forma los anti-PN son aquellos que los niegan. En cuatro de los trece cuentos analizados (31%), no se logra la recuperación del objeto valioso (Ilustración 7).

Ilustración 7. *Recuperación del objeto valioso*



La estructura de pérdida del objeto valioso puede responder al carácter pedagógico de los cuentos.

La Tabla 4 presenta los Programas Narrativos de Base (PN base) para cada cuento analizado, así como los objetos de valor transferidos durante los diferentes PN de uso. Ya que los PN base son aquellos que sintetizan de forma general el sentido último de los relatos, éstos son los que nos permiten identificar las categorías de lo que se manifiesta como “lo valioso” dentro del discurso de la Educación Ambiental.

Tabla 4. Programas narrativos de base y objetos de valor

Cuento	Programa Narrativo de base (estructura general)	Objetos de valor para el PN
01	<u>Pérdida</u> <i>realizada</i>	Gestión del entorno Agua como elemento natural, vital <i>Vida (existencia vital)</i>
02	<u>Pérdida</u> <i>realizada</i>	Entorno como espacio de vida Belleza (experiencia estética) Tranquilidad (experiencia tímica) <i>Vida (existencia vital)</i>
03	<u>Pérdida</u> <i>realizada</i> → <u>Recuperación</u> <i>virtual/oculta</i>	Relación entre seres (relacional) Humanidad (ontológica) Agua (elemento natural) <i>Vida (existencia vital)</i>
04	<u>Pérdida</u> <i>realizada</i> → <u>Recuperación</u> <i>realizada</i>	Espacio de vida El bosque para vivir, relacionarse y conseguir alimento (valor de uso) <i>Colectividad (elemento relacional)</i>
05	<u>Obtención</u> <i>realizada</i> → <u>Pérdida</u> <i>realizada</i> → <u>Recuperación</u> <i>realizada</i>	Gestión del entorno Aprovechamiento productivo (valor de cambio). Producción de bienes capitales (valor de cambio) No-conflicto social (relacional) <i>Aprovechamiento (capital)</i>

06	$\frac{\text{Pérdida}}{\text{realizada}} \rightarrow \frac{\text{Recuperación}}{\text{realizada}}$	<p>Gestión del entorno El bosque como fuente de vida y belleza, por su biodiversidad (experiencia estética y vital) Conservación (no intervención-reforestación) <i>Vida (existencia vital)</i></p>
07	$\frac{\text{Pérdida}}{\text{realizada}} \rightarrow \frac{\text{Recuperación}}{\text{realizada}}$	<p>Gestión del entorno Los conocimientos locales (sabiduría, gnosis) La salud como valor necesario para la vida Las prácticas productivas locales como fuente de salud, equilibrio ambiental y soberanía (condiciones de vida) <i>Vida (existencia vital)</i></p>
08	$\frac{\text{Pérdida}}{\text{realizada}} \rightarrow \frac{\text{Recuperación}}{\text{realizada}}$	<p>Gestión del entorno La limpieza de elementos del entorno (agua, aire, lugar de vida) Prácticas de cuidado del entorno (acción) Cuidado del entorno para tener vida. <i>Vida (existencia vital)</i></p>
09	$\frac{\text{Pérdida}}{\text{realizada}}$	<p>Espacio de vida Elementos del entorno: sol, luz, agua en arroyos y ríos, viento. Prácticas de cuidado del entorno <i>Vida (existencia vital)</i></p>
10	$\frac{\text{Pérdida}}{\text{real}} \rightarrow \frac{\text{Recuperación}}{\text{virtual/posible}}$	<p>Relación entre seres (relacional) Libertad (ontológica), manifiesta en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contemplación (experiencia estética) • Movilidad (acceso) • Acceso al alimento (sustento) • Felicidad (condición tímica) • Tranquilidad (condición tímica) <p><i>Vida (realización del ser)</i></p>
11	$\frac{\text{Pérdida}}{\text{realizada}} \rightarrow \frac{\text{Recuperación}}{\text{realizada}}$	<p>Gestión del entorno Conocimientos para la producción agrícola (locales como externos) Rendimiento productivo Las prácticas culturales Bienestar del medio ambiente <i>Protección (entorno y cultura)</i></p>

Aprovechamiento responsable

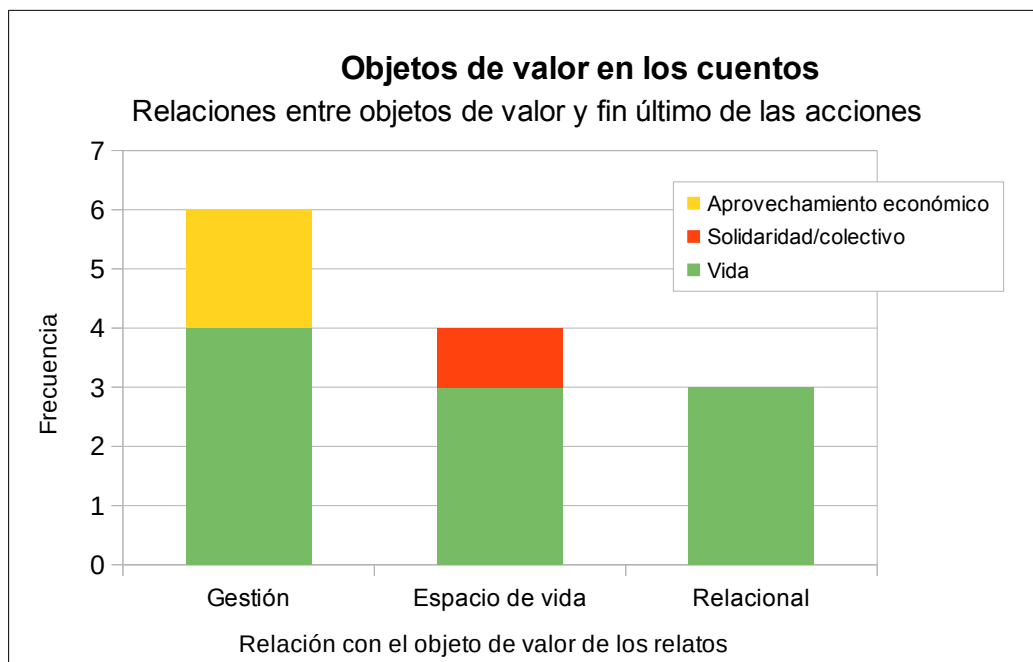
12	$\frac{\text{Pérdida}}{\text{realizada}} \rightarrow \frac{\text{Recuperación}}{\text{realizada}}$	Entorno de vida Elementos del entorno que permiten la vida: Pasto, agua (Alimento) Elemento del entorno como fuente de belleza: pasto verde, agua cristalina, árboles frondosos. <i>Vida (existencia vital y estética)</i>
13	$\frac{\text{Pérdida}}{\text{realizada}} \rightarrow \frac{\text{Recuperación}}{\text{realizada}}$	Relación entre seres (relacional) Biodiversidad como fuente de alimento Respeto al cerro y a los seres que viven ahí. Reconocimiento del cerro como ser con espíritu y vida. <i>Vida(existencia vital compartida)</i>

Hay que recordar que los objetos valiosos en los relatos no necesariamente se presentan en figuras de elementos físicos-tangibles; también son actitudes, condiciones o experiencias de valor, que los sujetos de estado del relato buscan como parte de la realización del programa narrativo (PN). Así a partir de la Tabla 4, se identifican acciones y consideraciones valoradas positivamente en los cuentos, así como los *finés últimos* hacia los cuales se dirigen estas acciones.

El *hacer* de los personajes con respecto a los objetos valor, se pueden agrupar en tres categorías: la *gestión* del objeto valioso, el reconocimiento y cuidado de *espacios de vida*, y el establecimiento de una *relación* entre seres. Con respecto a la caracterización de los objetos de valor en cada tipo de *hacer*, se observa la distinción entre aquellos que están constituidos por elementos naturales, los que se refieren a una situación o condición social que permite la vida, y los que se inscriben en una dimensión relacional entre diferentes personajes. La Ilustración 8 presenta las tres categorías de relación con el objeto valioso, así como los fines últimos promovidos por cada relato; en ella se identifica claramente la *vida* como un fin último que se encuentra presente en las tres categorías del *hacer*, sin

embargo el aprovechamiento económico sólo aparece en la relación caracterizada por la gestión de elementos del entorno; por otro lado la solidaridad como condición de colectividad, sólo se presenta en la el caso de caso de la valoración del entorno como espacio de vida.

Ilustración 8. Objetos de valor en los PN de base y el fin último de los cuentos.



Los *mitentes* son aquellas fuerzas narrativas que movilizan el *hacer*, posibilitando las transformaciones de estado de los sujetos con respecto de los objetos de valor; la Tabla 5 presenta las relaciones paradigmáticas de cada texto, los recorridos paradigmáticos en cada relato y las figuras a través de las que están manifiestas las fuerzas narrativas. Es patente la recurrencia de la relación paradigmática /vida/ - /muerte/ en la mayoría de los cuentos (ocho de los trece textos), de los cuales tres tienen un recorrido hacia lo disfórico, partiendo de una condición vital que concluye finalmente en la muerte.

Tabla 5. Relaciones paradigmáticas, recorrido y mitente de programas narrativos

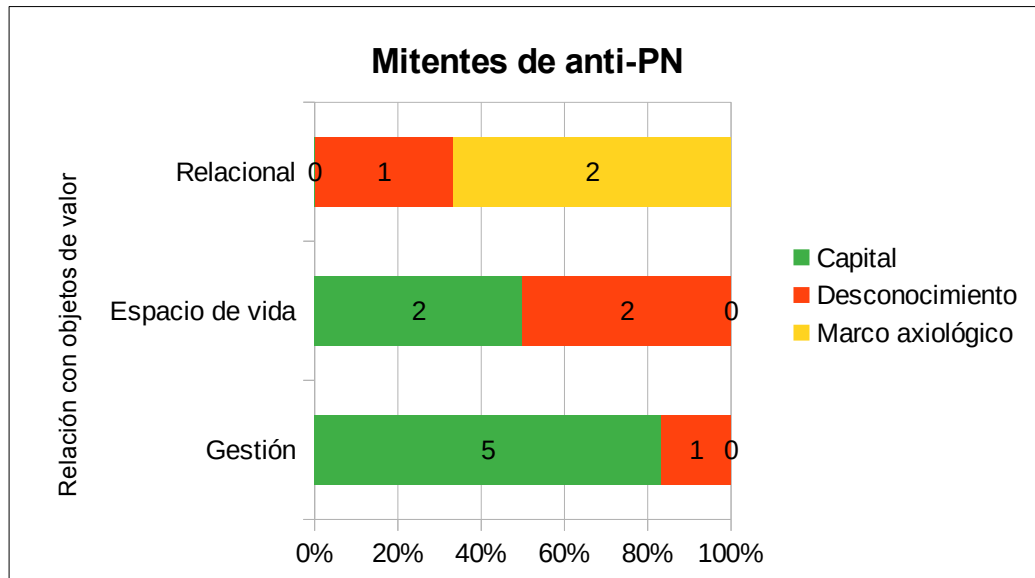
Cuento	Relaciones paradigmáticas	Recorrido paradigmático (principal)	Mitentes de los PN y anti-PN
01	<i>/vida/ - /muerte/</i> <i>/conocimiento/ -</i> <i>/creencia/</i>	<i>/vida/→/no vida/→/muerte/</i>	PN Conservación: Necesidad vital anti-PN Derroche: Creencia de inagotabilidad
02	<i>/vida/ - /muerte/</i> <i>/humano/ - /no humano/</i>	<i>/vida/→/no vida/→/muerte/</i>	PN Protección: Disfrute estético anti-PN Destrucción: Diversión irreflexiva
03	<i>/vida/ - /muerte/</i> <i>/humano/ - /no humano/</i>	<i>/muerte/→/no vida/→/vida/</i>	PN Renovación: Humanidad anti-PN Destrucción: Codicia
04	<i>/unión/ - /desunión/</i> <i>/local/ - /externo/</i>	<i>/desunión/→</i> <i>/no desunión/→/unión/</i>	PN Defensa: Necesidad de un espacio de vida anti-PN Despojo: Mercantilización del entorno
05	<i>/administración/ - /malgasto/</i> <i>/control/ - /descontrol/</i>	<i>/malgasto/</i> <i>→ /aprovechamiento/</i> <i>→/administración/</i>	PN Aprovechamiento / Gestión: Mercantilización / Presión social anti-PN Sobreexplotación: Incremento del Poder adquisitivo
06	<i>/vida/ - /muerte/</i> <i>/local/ - /externo/</i>	<i>/vida/→ /no vida/ →</i> <i>/muerte/→/no muerte/</i>	PN Conservación: Necesidad vital / Disfrute estético anti-PN Deforestación: Medio de vida
07	<i>/vida/ - /muerte/</i> <i>/local/ - /externo/</i>	<i>/vida/→ /no vida/ →</i> <i>/muerte/→/no muerte/→/vida/</i>	PN Gestión natural: Salud como condición de vida anti-PN Modernización: Incremento de producción

08	/vida/ - /muerte/ /cuidado/ - /descuido/	<i>/vida/→/no-vida/→ /muerte/→ /no muerte/→ /vida/</i>	PN Cuidado: Necesidad vital / Obligación anti-PN Descuido: Creencia de inagotabilidad/ Mercantilización
09	/vida/ - /muerte/ /cuidado/ - /descuido/	<i>/vida/→/no-vida/→ /muerte/</i>	PN Cuidado: Necesidad vital / Disfrute estético anti-PN Descuido: Mercantilización
10	/libertad/ - /opresión/	<i>/libertad/→/obediencia/→ /opresión/→/independencia/</i>	PN Liberación: Contemplación anti-PN Opresión: Culturas externas
11	/protección/ - /daño/ /local/ - /externo/	<i>/protección/→ /aprovechamiento/→ /daño/→/cuidado/→ /protección/</i>	PN Protección: Rendimiento productivo sin daño al ambiente anti-PN Perjuicio: Rendimiento productivo
12	/vida/ - /muerte/ /colectividad/ - /individualismo/	<i>/vida/→ /muriente/→ /muerte/→/resucitante/→ /vida/</i>	PN Cuidado: Conciencia de las consecuencias del <i>hacer</i> anti-PN Destrucción: El <i>poder-hacer</i> (sin conciencia)
13	/protección/ - /daño/ /saber/ - /ignorar/	<i>/aprovechamiento/→ /daño/→/cuidado/→ /protección/</i>	PN Protección: Respeto a la vida anti-PN Perjuicio: Desconocimiento.

Con relación a los programas narrativos y los mitentes que los movilizan, es significativa la presencia de una lógica capitalista en los antisujetos, actantes que promueven la realización de los anti-PN en ocho de los trece cuentos; en este grupo de textos se encuentran

aquellos cuyo valor último al cual se dirige el *hacer*, es el *aprovechamiento económico*. Otro aspecto importante es que el *desconocimiento* se encuentra presente en los tres tipos de relación entre los objetos de valor (Ilustración 9).

Ilustración 9. Relación entre mitentes de anti-PN y objetos de valor



Resulta interesante que el tema del pensamiento capitalista, manifiesto directamente en la *mercantilización*, la *generación de ingreso económico* y el *aumento de ganancias*, no aparece como mitente de todas los anti-PN. En el caso del *hacer* más vinculado con el establecimiento de relaciones entre seres y elementos, es la diferencia de marcos axiológicos lo que se manifiesta como fuerza contraria, rival a los fines de la Educación Ambiental.

6.1.2 Figuras y Temas Descriptivos en los Cuentos

En este apartado se presentan conjuntos figurativos de significación presentes en los cuentos, siendo las más frecuentes aquellas que se refieren a: *mercantilización*, *desperdicio*, *explotación*, *extracción*, *muerte*, *destrucción*, etc. La Tabla 6 muestra los temas

descriptivos y conjuntos figurativos que permiten observar los elementos naturales recurrentes, la representación de las acciones, valores y creencias que conllevan la pérdida y las características de los anti-sujetos que a los que se enfrentan los sujetos del *hacer*, para alcanzar (o no) los objetos de valor.

Tabla 6. Temas descriptivos y conjuntos figurativos

Cuento	Temas Descriptivos	Conjuntos figurativos	
01	La normalidad	La vida como continuo, “Un día como todos” Las mujeres con las actividades de siempre La repetición de acciones sin reflexionar	
	El agua	Elemento indispensable para la vida El agua disponible desde una llave El agua como mercancía (embotellada) Requerida para aseo personal y del hogar El agua como requisito para satisfacer necesidades El agua como elemento agotable La escasez de agua motiva la degradación de la vida El agua como elemento prioritario para la vida	
	Mercantilización	El agua como elemento de consumo mercantil, disponible sólo por su disponibilidad en el mercado	
	Derroche	El agua como elemento desperdiciado La idea del agua como elemento inagotable El desperdicio de agua como práctica normalizada	
	Extinción	Modificación de la normalidad Escasez de agua Imposibilidad de satisfacer necesidades Afectación de dinámica mercantil Mal olor de la ciudad. Malos olores insoportables Saqueo de agua (transgresión social) Muerte de niños y ancianos por deshidratación Condición generalizada a todo el mundo Fin de la especie humana y de la vida en general Extinción como un hecho	
	Resistencia	Negación de la escasez del agua “ya regresará” La esperanza como motivación para la migración	
	02	Cuidado	Cualidad excepcional que proporciona belleza La armonía como manifestación del cuidado

Cuento	Temas Descriptivos	Conjuntos figurativos
		El cuidado como acción colectiva para la vida
	Entorno	Elemento de valor, fuente de vida El lugar como espacio específico para la vida Conjunto de elementos que deben ser cuidados Espacio limitado (contenido) Espacio de vida que puede degradarse
	Intrusión	Llegada de externos al entorno contenido Irrupción sonora Agresión y destrucción Ocupación espacial Acción irreflexiva y egoísta Intrusión como práctica de entretenimiento Acción que altera el entorno
	Vida	Belleza y vida en relación de correspondencia Trabajo y sufrimiento como requisito para vivir Riesgos de muerte, inherentes a la satisfacción de necesidades El disfrute estético como sentido de vida a través de la <i>contemplación</i> La vida como celebración del entorno
	Fortuna	La fortuna como suerte Decisión fuera del alcance del sujeto Externalidad
	Respeto	Valor de vida entre seres y el entorno Valor que guía el cuidado
03	Naturaleza humana negada	El hombre cruel El hombre destructor del hábitat (“talando, quemando selva”)
	Naturaleza humana aceptada	El hombre no destruye bosques El hombre convive con los seres El hombre respeta a los demás seres
	Relación entre seres	El hombre caminando junto a los demás seres Respeto mutuo entre seres Convivencia armónica entre seres
04	Despojo	El desplazamiento forzado como resultado del despojo Pérdida del hogar y de relaciones sociales Destrucción del bosque (árboles) como espacio de vida

Cuento	Temas Descriptivos	Conjuntos figurativos
	Mercantilización	Transformación de los árboles en madera, para la generación de riqueza.
	Espacio de vida	Lugar donde habitar (tener casa) Lugar donde convivir con los amigos Lugar donde obtener los alimentos Lugar del bosque donde no hay “talamontes” (riesgo)
	Autoridad	La reina que se niega a escuchar La reina desechando el riesgo de despojo La reina reconociendo la valentía y aprendizaje de “Rosita y Josefa”
	Colectividad	Soporte social ante el despojo Amiga Josefa se interesa y escucha a Rosita Amiga Josefa dando refugio a Rosita La comunicación como vía para la articulación colectiva Toma colectiva de acuerdos Acción independiente de la autoridad (“sin el permiso de la reina”) Valoración positiva de la enseñanza y valentía de Rosita y Josefa
	Advertencia	Rosita comunica el riesgo a la reina Rosita y Josefa comunican en reunión a todas las ardillas Comunicación de un riesgo verdadero
05	Gestión de lo natural	Instalación de granja para aprovechar terrenos Tala de bosque para instalar procesos productivos La permanencia de lo natural queda supeditado al rendimiento económico posible Manejo intensivo de los animales, incorporando especies no locales Incorporación de tecnología externa para aumentar los límites de producción El límite de la producción incrementado al modificar ciclos naturales Se invisibiliza el bienestar del entorno, priorizando los beneficios económicos El manejo de procesos a pequeña escala como condición óptima La buena gestión como aquella que brinda mayor control
	Mercantilización	Consideración del valor de los terrenos a partir de los ingresos que pueden generar

Cuento	Temas Descriptivos	Conjuntos figurativos
	Riqueza	La riqueza como posesión y aprovechamiento de tierra A mayor número de animales, mayor riqueza
	Contaminación	Resultado de la sobreexplotación de los recursos (manejo inadecuado) El conflicto social como resultado de la contaminación
	Relación social	La relación social como elemento de bienestar La relación social tiene prioridad sobre la generación de capital
06	Familia	La familia como espacio social con vínculos afectivos y relación armónica con el entorno El niño como actante cuya voz no se escucha por las personas externas La madre como interlocutora del niño
	Personas externas	Sujetos externos como promotores de la transformación
	Transformación	Pérdida de lo diverso Migración de animales por pérdida de hábitat
	Mercantilización	Tala de árboles para venderlos como madera
	Relación ser humano (SH) – naturaleza (N)	Disfrute estético vinculado a la diversidad biológica}La naturaleza considerada “madre”, fuente de vida a la que se debe respetar Lo natural como “recurso” que debe respetarse porque genera la vida La felicidad como resultado de la relación armónica entre seres humanos, flora y fauna. Relación sujeto-sujeto
	Conocimiento	La escuela como fuente válida de conocimiento Las personas externas valoran el conocimiento del niño a través de la voz de la madre La toma de conciencia como manifestación del conocimiento
	Resarcimiento del daño	Siembra del doble de lo talado, como devolución de lo despojado Logro a partir de los conocimientos adquiridos en la escuela
07	La ciudad	Espacio de civilización y ciencia
	Agentes externos	Sujeto urbano, ajeno a lo rural

Cuento	Temas Descriptivos	Conjuntos figurativos
		<p>Sujeto externo inteligente</p> <p>Sujetos sin arraigo ni compromiso con el pueblo</p> <p>Sujetos externos que llegan a solucionar problemas locales</p>
	Gestión productiva	<p>Manejo local sin químicos</p> <p>El exterminio de especies como estrategia externa inteligente.</p> <p>Desequilibrio de cadena alimenticia a causa del exterminio de especies</p> <p>Transferencia incompleta de tecnología al no enseñar el “cómo”</p> <p>Mejora rápida a través de agroquímicos</p> <p>Extensión en el uso de agroquímicos a partir del incremento temporal del rendimiento productivo</p> <p>Consecuencias negativas a largo plazo</p> <p>Lo local como gestión sana</p> <p>La gestión local como el proceso correcto: “como se debe”, para recuperar la comunidad</p> <p>Organización comunitaria para la relación armónica entre SH y ambiente</p>
	Problemas locales	<p>Especies de animales que afectan la producción</p> <p>Enfermedades relacionadas con el uso de agroquímicos</p> <p>Contaminación y dependencia a los paquetes tecnológicos</p> <p>Lo externo (tecnología) como problema</p>
	Local	<p>Problemas por bajo rendimiento</p> <p>Problemas por gestión de especies depredadoras y plagas</p> <p>Trabajo comunitario para el equilibrio con el ambiente</p>
	Externo	<p>Inteligencia</p> <p>La exterminación como propuesta de gestión</p> <p>Uso de agroquímicos para incrementar el rendimiento</p> <p>No comprometido con la comunidad</p> <p>Tecnología que rompe el equilibrio natural</p>
08	Gestión del entorno	<p>Reforestación, cuidado del agua, limpieza</p> <p>Usufructo por tala, mal uso del agua, contaminación</p> <p>Resarcimiento del entorno, cuidando la naturaleza, el agua, a través de un uso “adecuado”</p>
	Mercantilización	Intercambio de elementos del entorno por ingresos

Cuento	Temas Descriptivos	Conjuntos figurativos
		económicos
	Castigo	Acción ejercida por los dioses Resultado por no estimar lo otorgado a la comunidad Despojo del agua a través de la acción del sol
	Búsqueda	Búsqueda de agua en pozos profundos Migración en busca de agua Muerte por deshidratación
	Revelación	En voz de un anciano La pérdida del agua como un castigo por no valorar agua, árboles y animales, y por contaminar. La petición como vía para la salvación, recuperación de la vida
	Recuperación de la vida	Resultado de una petición a los dioses Resultado de la piedad de los dioses al “ver la desesperación” La limpieza y el uso adecuado de elementos naturales como vía para la vida
	Conocimiento	El anciano como la voz del conocimientos
09	Pasado perdido	Evidencia en relatos, imágenes o libros Pasado “hermoso” evocado Pasado con biodiversidad que en el hoy no existe Conocimiento del pasado perdido, a través de la voz de los ancianos Pasado con vida natural: luz, agua, viento (vs lo antropogénico) Lo perdido como algo increíble Vida pasada que sólo está presente a través de la palabra
	La vida	La vida como experiencia personal La vida como milagro La vida como algo inviable al exterior, el día de hoy La vida como oportunidad de estar con los seres queridos El final de la vida, conocido previamente
	Conocimiento	Los ancestros como fuente de conocimiento El sueño como vía para el conocimiento, como premonición Conocimiento socializado, conocimiento colectivo sobre la vida

Cuento	Temas Descriptivos	Conjuntos figurativos
	La espera	Esperanza de recuperar lo perdido La espera de un cambio que depende de factores no humanos
	La palabra	La palabra como fuerza y medio para mantener presente la vida pasada
	La muerte	La espera de la muerte como destino fatal La muerte como esperado desde hace mucho La muerte como el final del sufrimiento, de la pesadilla
	Las causas	Los que habían vivido antes
	El sueño	El sueño como advertencia en forma de pesadilla El exceso de lo añorado se convierte en pesadilla El sueño como el espacio para la revelación
	Generaciones previas	Priorización del dinero sobre el mundo Los ancestros como responsables de la situación actuales La maldición de generaciones previas como castigo
	Mercantilización	Generación de ingresos económicos a costa del entorno
	Advertencia	La experiencia como pesadilla que puede evitarse
10	Vida feliz	La vida como felicidad La vida como disfrute estético. <i>Contemplación</i> La vida como libertad El apremio como algo anti-vital
	El cambio	Irrupción de lo ajeno en lo propio.
	Tranquilidad	La tranquilidad como elemento despojado por un agente externo
	Mercantilización	La mercantilización es la vía para obtener el agua, elemento vital
	Relación entre seres	Vínculo entre seres humanos y los demás seres, de sujeto a sujeto
	Restricción	La mercantilización limita el acceso a elementos vitales La presión social a través de oprobios, restringe la relación entre seres Restricción de acceso por privatización Pérdida de vínculo entre seres
	Sueño	El sueño como acceso a lo posible
	Ser humano	El ser humano como actor viable para el cambio

Cuento	Temas Descriptivos	Conjuntos figurativos
	Ritmo de vida	El ser humano con la capacidad de analizar y reflexionar El apremio como anti-vital La necesidad de bajar el ritmo de vida La vida tiene un ritmo que no debe apresurarse
	Lo posible	La vida como disfrute estético La posibilidad de “remediar” lo perdido La transformación a través de la acción La evaluación como vía de cambio
11	Agricultura	La agricultura como actividad cualificante del personaje principal Baja producción (rendimiento) como justificación para el uso de agroquímicos Efectos dañinos por uso de agroquímicos Alta producción con uso de agroquímicos Pérdida de capital por la siembra con prácticas culturales
	Conocimiento	Información sobre el uso de agroquímicos, como elemento para la toma de decisiones La persuasión y conocimiento a través de evidencias Oposición entre conocimiento empírico del agricultor y el conocimiento académico del hijo El conocimiento académico considera relaciones de causa-efecto La formación académica como espacio para conocimientos del medio ambiente Validación del conocimiento por el proceso de aprendizaje Prácticas para evidenciar el resultado de prácticas de conservación de suelos Contraste de conocimientos entre padre e hijo Conocimiento compartido con la comunidad a través del ejemplo
	Cambio	Convencimiento al cambio por el ejemplo Cambio en la producción al priorizar el ingreso económico sobre los efectos en la salud Cambio decidido por el padre, sin conocimiento del hijo Conocimientos académicos como sustento para el cambio en las prácticas productivas Cambio como colaboración entre prácticas culturales y

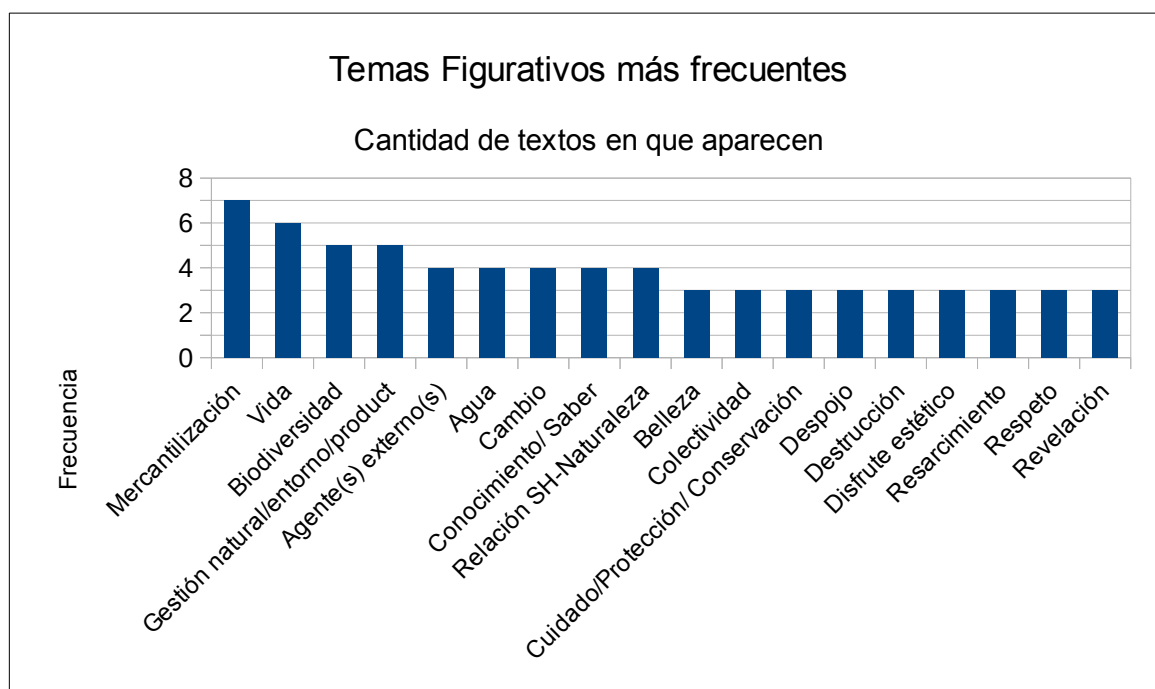
Cuento	Temas Descriptivos	Conjuntos figurativos
		<p>conocimientos académicos</p> <p>El cambio como actividad colectiva comunitaria, compartiendo nuevos conocimientos</p>
	Formación académica	<p>La preparatoria como experiencia de aprendizaje significativa</p> <p>La preparatoria como espacio para conocer relación entre causas y consecuencias del uso de agroquímicos</p> <p>La universidad como espacio de aprendizaje</p> <p>La formación académica como condición válida para evaluar las formas de producción</p>
	Prácticas productivas	<p>Prácticas culturales como práctica de bajo rendimiento</p> <p>Uso de agroquímico como práctica de alto rendimiento</p> <p>Uso de agroquímico con efectos dañinos a la salud</p> <p>Malas prácticas productivas, mal uso de suelo con aplicación de agroquímicos</p> <p>Prácticas en pequeños espacios para la conservación de suelos y del ambiente</p> <p>Producción que conjunta prácticas culturales y conocimientos académicos</p>
	Diálogo de saberes	Generación de nuevos conocimientos a través del diálogo entre prácticas culturales y conocimiento académico
	Demostración	<p>Conocimiento sobre los efectos de agroquímicos en el rendimiento agrícola</p> <p>Vía para el convencimiento en uso de agroquímicos</p> <p>Vía para el convencimiento en la recuperación de prácticas culturales a través del diálogo de saberes</p>
12	La felicidad	La felicidad como acceso a suficiente alimento
	La amenaza	<p>La amenaza realizada por un agente externo y salvaje</p> <p>La amenaza de un animal sin escrúpulos ni consideración a los demás</p> <p>La valentía como medio de enfrentar la amenaza</p> <p>La amenaza motivada por la ambición</p>
	Sujeto originario	<p>Sujeto originario (borrego) indefenso</p> <p>Sujeto originario que es desplazado por la fuerza</p> <p>Sujeto originario como guía del resarcimiento</p>
	Agente externo	<p>El agente externo que se apropia del territorio por la fuerza</p> <p>Indolencia y destrucción por parte del Animal Temible</p>

Cuento	Temas Descriptivos	Conjuntos figurativos
		Adquiere la conciencia del daño que ejerció al entorno El agente externo se arrepiente de sus actos El agente externo como Animal Feroz, pero dispuesto a resarcir el daño hecho Ser orgulloso en demasía que aprende una lección
	El cambio	Pérdida o desaparición del entorno, y su valor estético El sujeto originario evalúa el cambio a su regreso El cambio como algo sorprendente
	Conservación y Cuidado	Relacionada con la vida manifiesta en lo verde del pasto, lo cristalino del agua, la fronda de los árboles y la diversidad animal. El cuidado y la conservación como aprendizaje del sujeto externo
	La vida	La no-vida como oscuridad y silencio La no-vida como causa de desolación y tristeza La vida recuperada (negación de no-vida) recuperada a partir del trabajo y la humildad
	Valentía	Se requiere valentía para enfrentar/cuestionar al agente externo que ha provocado la no-vida
	Reclamo	Resultado de la evaluación Cuestionamiento por no cuidar la belleza del lugar
	Belleza	La belleza y la vida como cualidades valiosas del entorno, enfatizando en el carácter estético del lugar
	Resarcimiento	El agente externo se arrepiente de sus actos El resarcimiento requiere la reconstrucción de lo extinto El resarcimiento como resultado de una decisión propia del agente externo arrepentido Tarea autoimpuesta por el agente externo El orgullo como obstáculo del resarcimiento/aprendizaje El resarcimiento implica la recuperación de la vida a través de realizar un trabajo Requiere que el sujeto externo “aprenda la lección”
	La lección	El sujeto externo aprende “la lección” para resarcir daños
	Individualismo	Fuente de graves problema La colectividad como condición necesaria para la vida
13	Vida	La comunidad rural como espacio de vida Topónimo vinculado al entorno natural

Cuento	Temas Descriptivos	Conjuntos figurativos
		El nombre como forma de reconocer al cerro como ser vivo.
	Cerro/Montaña	El cerro como espacio de diversidad biológica La diversidad del cerro se observa en mamíferos y aves silvestres (especies locales) Montaña poblada de seres que tienen derecho a vivir El cerro como sujeto con espíritu y vida, manifiesto en la diversidad biológica
	Diego Culix	Padre de familia, con un hijo pequeño y esposa No hace caso a la advertencia del sueño Sujeto que comunica un saber a su comunidad
	Cacería	Actividad para obtener alimento Actividad que requiere herramientas y animales de caza Actividad que provoca emoción (motivación) El éxito en la cacería es prestigio para el cazador y su familia La cacería en el mismo lugar, repetidamente, para asegurar el éxito
	Perros de caza	Identifican y persiguen la presa. Avisan con ladridos Los perros corren el riesgo de perderse Desaparición de los perros de caza con una manifestación del cerro (temblor)
	Cueva	Lugar en el cerro, señalado por los perros Espacio con diversidad animal
	Revelación	Sueño como advertencia de quedar atrapados Comunicar el conocimiento del cerro a otras comunidades El nombre para comunicar lo aprendido, en el tiempo (a través de generaciones).
	Sueño	Medio para la revelación de información
	Temblor	Manifestación del cerro a través del movimiento de árboles y animales.
	Cambio	Valoración y protección del cerro a partir de la manifestación del cerro (temblor)
	Protección	La protección como una decisión colectiva sobre el cerro Protección manifiesta en la restricción de la cacería en el cerro, por reconocerlo como ser vivo

En un ejercicio de síntesis, se identificaron Temas Descriptivos coincidentes en los cuentos, encontrando 18 (dieciocho) con mayor repetición, al aparecer en tres o más textos. La Ilustración 10 presenta las frecuencia de estos temas recurrentes.

Ilustración 10. Recurrencia de Temas Figurativos en los cuentos



Resulta pertinente identificar que esta identificación de temas figurativos no es exhaustiva, y que la relevancia de estos responde a la identificación de aspectos relacionados con las consideraciones de lo ambiental, en entorno, las prácticas de gestión y los valores que funcionan como marco. En la Ilustración 10 se observa que en siete de los siete cuentos, la *mercantilización* se encuentra presente, aunque no funcione directamente como mitente o anti-sujeto; se trata así del Tema Figurativo con mayor recurrencia, seguido de la *vida*, la *biodiversidad* y la *gestión*. La *gestión* se encuentra aquí considerada como el conjunto de acciones y estrategias encaminadas a un aprovechamiento y gozo responsable

de los elementos naturales, del entorno y de la producción. En un siguiente nivel de recurrencia se encuentran los *agentes externos*, el *agua* como elemento natural de valor y vida en cuatro de los textos, la idea del *cambio*, el conocimiento y las *relaciones entre Ser Humano y Naturaleza*. Los Temas Figurativos de menor recurrencia, pero no por ellos menos importantes son la *belleza* relacionada con la experiencia o *disfrute estético* relacionado con el objeto de valor, la *colectividad* como elemento necesario para recuperar lo valioso, las prácticas específicas de *cuidado/conservación/protección* a través de las cuales se combate el *despojo* y la *destrucción* de las condiciones deseadas; en este último rango de frecuencias se encuentra el *respeto*, la *revelación* y el *resarcimiento* del daño como temas a los que recurren las y los autores.

En el siguiente apartado se presenta la discusión y conclusiones en torno a los esquemas figurativos de las Representaciones Sociales que se perfilan a través de los recorridos narrativos (Programas Narrativos de base), objetos de valor, mitentes, anti-sujetos y figuras a través de las que son representados.

7. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados presentados en el capítulo anterior, se identifican elementos centrales de la idea de la Educación Ambiental, y su articulación en esquemas a partir de los que construyen los discursos de EA en los textos.

7.1 Esquemas figurativos y núcleos centrales

La identificación de los esquemas figurativos de la Educación Ambiental, presente en los cuentos analizados, se realiza a partir de los elementos antes presentados: los objetos de valor en torno a la idea de la educación ambiental, el *hacer* que se promueve o manifiesta como necesario para alcanzar o recuperar la conjunción entre los sujetos de estado y los objetos de valor, así como los mitentes que actúan para alcanzar dicha condición (PN) o bien para evitarla (anti-PN), y los sujetos que deben ser confrontados y vencidos para lograr la condición deseada desde la EA.

Se observan así tres esquemas característicos: aquellos que están centrados en la *gestión* de los elementos valiosos, los que se centran en reconocer y resguardar *el espacio de vida*, y los que centran el *hacer* en el establecimiento de *relaciones* entre seres, para alcanzar las condiciones de vida deseadas. De acuerdo con estas cualidades, los núcleos figurativos de las RS-EA son: EA centrada en Administración de recursos, EA centrada en la Conservación del escenario social, y EA centrada en el Establecimiento de relaciones entre seres. Las tres dimensiones que constituyen dichos núcleos figurativos son los Conocimientos en torno a la EA, los Valores que los sustentan y las Actitudes a través de las cuales se manifiestan. A continuación se describen cada uno de los núcleos figurativos identificados.

7.1.1 RS-EA Administración de recursos

Los relatos con este esquema figurativo, presentan programas narrativos (PN) dirigidos al aprovechamiento de los elementos del entorno, de su protección y conservación, teniendo como consideración clave, el control o medida. Los anti-PN, se caracterizan por el exceso, la sobreexplotación, el uso indiscriminado y derroche, a partir de lo cual se genera la pérdida de lo valioso. Los mitentes de los anti-PN se sustentan en la exacerbación de la generación del capital a través de la priorización del capital sobre el entorno, y las creencias de inagotabilidad de los elementos naturales. Sin embargo los PN no cuestionan esta lógica capitalista, si no que la limitan, la contienen para evitar su desborde; el conocimiento de los límites es una característica de los conocimientos necesarios dentro de la Educación Ambiental. Así, las tres categorías de elementos centrales de la RS-EA Administración de los recursos son:

- **Conocimientos:** Se identifica el ámbito de la educación formal como el espacio en el cual se adquiere información válida para generar estrategias de administración del entorno. Resulta interesante que el conocimiento académico se contraponen al conocimiento moderno o científico, en torno a la gestión y aprovechamiento del entorno y lo natural; las tecnologías modernas se cuestionan y se revaloran los conocimientos locales bajo la visión de un agente que se ha formado en ámbitos de educación formal. El conocimiento es un elemento significativo para esta RS-EA, al situar las falsas creencias como mitentes de los anti-PN; el reconocimiento del conocimiento válido y verdadero, es lo único que permitirá alcanzar los objetivos de la educación ambiental.
- **Valores:** Los valores que subyacen las acciones y que se vinculan con la recuperación u obtención de lo valioso, son la responsabilidad, el respeto a los bienes comunes, la consideración a los demás con quienes se comparte el entorno y las generaciones por venir. La pérdida de los objetos de valor se presentan bajo la

figura de “castigo” infligido ya sea por el destino, la naturaleza o bien seres sobrenaturales que toman decisiones sobre los elementos naturales. Los antivalores que se busca trascender son la indolencia a los demás, la codicia y el exceso.

- **Actitudes:** Las actitudes promovidas a través de los cuentos, y presentadas en los programas narrativos, parten del reconocimiento, la valoración positiva y el resguardo de elementos naturales (agua, ríos, bosque, aire, etc.)

7.1.2 RS-EA Conservación del escenario social

El esquema figurativo en este grupo de textos, dirige el *hacer* de los PN hacia la protección, defensa y cuidado del entorno como una totalidad en la que interactúan diferentes elementos. Difiere del esquema figurativo anterior, en la consideración que se hace sobre el entorno con respecto de los sujetos dentro de los relatos. Resulta primordial el reconocimiento del entorno como un *espacio de vida* en el cual se participa y del cual se depende. Las figuras narrativas integran varios componentes en relación (bosque, campo, pastizal, ambiente), cuya principal característica es hacer posible la vida; en esta grupo de textos, la vida se encuentra en íntima relación con el disfrute estético, proporcionando belleza y tranquilidad a los que habitan estos espacios. Los anti-PN, se caracterizan por un *hacer* irreflexivo, indolente e insensato, vinculado por un lado a un interés por generar recursos económicos como medio de vida, o bien por adscribir un marco axiológico diferente al local; esto último coloca al “otro”, al “extranjero” como anti-sujeto cuyos valores se contraponen con los valores locales, por lo que es necesario enfrentarle, confrontarle para poder triunfar. Dicho triunfo se manifiesta en el cambio de actitud del “otro”, o bien del mismo sujeto de estado, para modificar las acciones de destrucción y despojo. Sin embargo no siempre se logra el triunfo, ya que en el caso del cuento 09, son los ancestros quienes se configuran como ese “otro” indolente a las generaciones nuevas y su supervivencia. En el

caso de la RS-EA centrada en la conservación del Escenario social, el núcleo central integra en las tres categorías de análisis lo siguiente:

- **Conocimientos:** El conocimiento prioritario es en torno a las consideraciones del entorno como algo valioso del cual depende la vida. Por tanto, todos los elementos que lo constituyen deben ser considerados también de valía, haciendo énfasis en aquellos que lo componen desde el aspecto biofísico (agua, aire, vegetación, animales, bosques) así como sociales (la organización, la escucha, el respeto). El entorno se configura como escenario, donde los elementos entran en relación, se vinculan y de su interacción la vida es posible. En calidad de escenario, el escenario es el espacio en el cual los actores realizan acciones para su detrimento o protección. De los cuatro cuentos que presentan este esquema figurativo, los sujetos que realizan la defensa del entorno se caracterizan por una conciencia y capacidad de reflexión sobre el efecto de las acciones sobre el entorno. Un segundo conocimiento presente en los cuentos es la necesaria la colectividad para la protección del escenario social; este conocimiento es la manifestación de los valores que sustentan esta visión de EA.
- **Valores:** El entorno como escenario social de vida, implica un espacio compartido entre los actores. De ahí que los tres valores que aparecen en estos cuentos son el respeto a los demás, la responsabilidad de conservación del escenario común de vida y la solidaridad como vínculo entre los sujetos. Los antivalores que son contrapuestos a través de los anti-PN son la indolencia, la inconciencia (como hacer irreflexivo) y la codicia de riqueza. La relación de contradicción en términos axiológicos, se establece entre la solidaridad y el egoísmo; esta solidaridad se sustenta en reconocer los vínculos entre todos y todo, para poder gozar de vida.

- **Actitudes:** Las actitudes promovidas por esta idea de EA tienen base en la valoración del entorno como escenario de vida. En calidad de escenario, el entorno es el espacio en el cual los actores realizan acciones, que impacta en su detrimento o protección. De los cuatro cuentos que presentan este esquema figurativo, los sujetos que realizan la defensa del entorno se caracterizan por una conciencia y capacidad de reflexión en torno al efecto de sus acciones sobre el entorno.

7.1.3 RS-EA Establecimiento de relaciones entre seres

Las RS-EA centradas en el Establecimiento de relaciones entre seres, difiere de los anteriores en el enfoque del *hacer* presente en los programas narrativos (PN). No se enfatiza el hacer directo sobre elementos del entorno, si no en las consideraciones y vínculos entre los diferentes sujetos del relato. En los tres relatos que comparten este esquema figurativo los sujetos de estado y de hacer, se configuran con respecto a dos figuras: lo natural y lo humano. La comunicación entre estas dos figuras son lo que posibilitan la vida; la incomunicación, la ruptura, la acción unilateral (particularmente del ser humano) es lo que genera /muerte/, /opresión/ y /daño/, como estados paradigmáticos disfóricos para cada cuento. Los anti-PN tienen como mitentes a marcos axiológicos divergentes a la colectividad, siendo la codicia y el sometimiento los movilizados principales del anti-PN. En los tres relatos, es el diálogo la vía principal para reconfigurar las relaciones entre los seres. De esta forma la RS-EA centrada en el establecimiento de relaciones entre seres, configura su núcleo en las tres categorías de análisis:

- **Conocimientos:** Se reconoce al ser humano (SH) como sujeto responsable de las condiciones de crisis en torno al ambiente y la relación con otros seres. El SH es el que a través de sus acciones se ha alejado de los demás seres; dicha separación tiene su origen en la dimensión axiológica: la codicia, la opresión y el sometimiento a

los otros seres. Otro conocimiento presente en este esquema figurativo, es el identificar los valores externos y visiones de mundo ajenas a los contextos de origen, como los elementos que han causado la ruptura entre los seres. Esta idea inscribe la noción de lo local en el contexto comunitario, no urbano, característico de las zonas de incidencia de la Universidad. El tercer conocimiento clave, como contenido que debe ser abordado desde la educación ambiental, es el hecho de que tanto los seres humanos como los no-humanos, compartimos la misma esencia de seres vivos. Se trata así de una relación entre seres que al ser esencialmente iguales, tienen los mismos derechos. Bajo esta consideración, la comunicación entre los seres se plantea como un diálogo horizontal, en el cual la opresión que caracteriza las relaciones entre seres humanos y naturaleza, es abolida.

- **Valores:** La noción de la educación ambiental como algo que se construye a partir de las relaciones entre seres, incorpora un marco axiológico fuerte, donde se sustentan las acciones de los sujetos. El valor principal de esta RS-EA es el respeto a la vida, sin distinción entre humanos y no-humanos. Este respeto se vincula de manera natural con el valor de la libertad de decisión, que no sólo se reconoce para los seres humanos sino para todos los seres. Aquí también la noción de *seres* es puesta en cuestión frente a la que existe desde el pensamiento occidental. La dualidad /vivo/ - /no vivo/ trasciende lo biológico. En la categoría de *seres* con los que compartimos esencia no sólo se consideran animales y plantas, también están entidades complejas como el cerro/montaña, los ríos y las cuevas; y vinculadas con ellas se reconoce la existencia de seres que no poseen cuerpos físicos, pero que se comunican a través de manifestaciones físicas concretas (sismos, ventiscas, etc.). Cabe señalar que estos seres pueblan el conocimiento e imaginarios de las culturas originarias de Chiapas.

- **Actitudes:** Las actitudes promovidas la EA desde la perspectiva de la relación entre seres, se concentran en la apertura ante formas distintas de relación entre el ser humano y los demás seres. No se trata de una actitud frente a lo natural como algo manipulable, gestionable, administrable; tampoco como un espacio social que debe ser preservado y cuidado. Las actitudes promovidas desde esta educación ambiental exige un cuestionamiento de la propia existencia, de nuestra propia esencia como seres que compartimos el mundo. Otro aspecto actitudinal es la disposición al diálogo, a la escucha de los demás. El respeto a la vida de todos los seres se manifiesta no sólo en el “reconocer” su existencia; establecer una relación con los “otros” implica una dialogicidad, un definir acuerdos y respetarlos. Erigir estos vínculos entre el ser humano y el resto de los seres exige una apertura epistémica, que dé cabida a lógicas alternativas al pensamiento occidental.

Los esquemas figurativos identificados plantean tres discursos divergentes de la Educación Ambiental, entre las y los estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable; estas representaciones sociales cuentan con puntos de contacto tales como la consideración de la *vida* como elemento de valor que guía el *hacer* de la EA, y el *respeto* como valor que dirige las relaciones entre el ser humano y su entorno, ya sea desde una perspectiva de gestión de recursos, de protección de espacios de vida o de establecimiento de vínculo entre seres. Otra característica compartida es la identificación del *conocimiento* como un aspecto importante en la Educación Ambiental; el *conocimiento* habilita al ser humano en la defensa de los elementos de valor de la EA. Por último, resulta significativo que está presente la *vida* como fin último del *hacer* de la educación ambiental para los tres esquemas figurativos. El reconocimiento de la EA como una práctica para la *vida*, sitúa el tema ambiental en una alta prioridad para todas y todos.

7.2 Contexto cultural, sexo y RS-EA

La indagación de representaciones sociales a partir del análisis semiótico de textos facilita la identificación de elementos culturales manifiestos en los textos. El análisis de estos elementos ubica variaciones de las representaciones sociales de EA, relacionadas con características poblacionales de las y los autores. Los aspectos analizados son el género de los estudiantes y su lengua materna. Al tratarse de una población muy pequeña, la representación por cada idioma no es significativa; sin embargo si agrupamos en una sola categoría las lenguas maternas distintas del español, se observa:

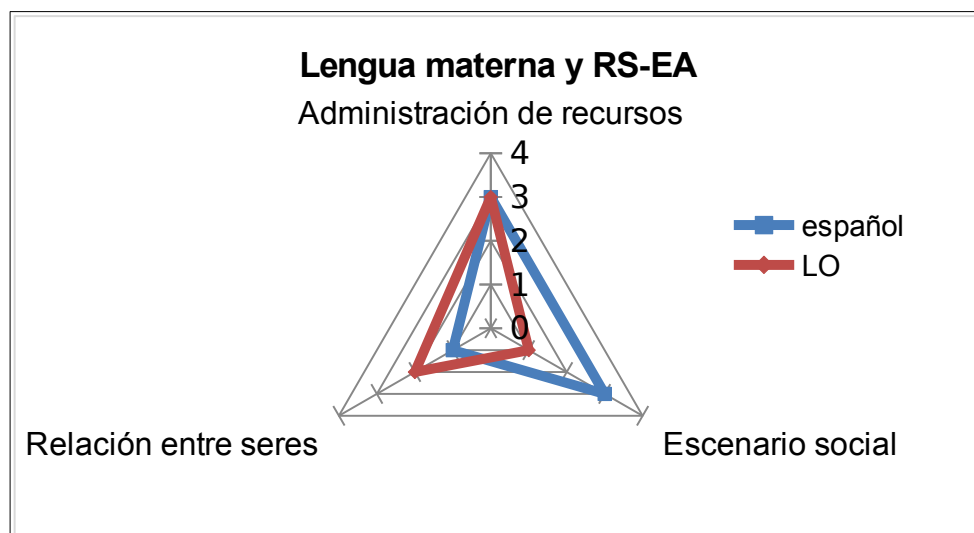
- Entre las y los estudiantes cuya lengua materna es el español, parece existir una tendencia hacia las RS-EA centrada en la Administración de recursos y la EA centrada en la Conservación como escenario social.
- Para las y los estudiantes cuya lengua materna es un idioma distinto del español, la tendencia se observa hacia las RS-EA centradas en el Establecimiento de relaciones entre seres y la EA centrada en la Administración de recursos.

En ambos casos la RS-EA centrada en la Administración de recursos es la que se presenta en ambas poblaciones, como evidencia del arraigo que existe en la población, la idea y valoración de la naturaleza por el valor comercial o productivo que pueda brindar al ser humano (Ilustración 11). Sin embargo la presencia de los otros dos esquemas de figurativos indican la incorporación de elementos presentes en las lógicas comunitarias y culturales del contexto.

Otro de los aspectos de interés exploratorio, es el posible vínculo de las RS-EA con el sexo de las y los autores. La Tabla 7 integra la relación de características del corpus analizado, y las representaciones sociales de la educación ambiental (RS-EA) identificadas. Al analizar la distribución RS-EA en hombres, se observa una distribución más o menos

homogénea (2 centrados en Administración de recursos, 3 centrados en Escenario social y 3 centrados en Relación entre seres).

Ilustración 11. *Relación entre lengua materna y RS-EA identificadas en cuentos*



Elaboración propia (Horita, L. 2011)

Sin embargo en el caso de las mujeres, 4 de cinco presentan una RS-EA centrada en la Administración de recursos. Ya que el estudio realizado tiene un enfoque cualitativo, el análisis de distribución de frecuencias sólo indica algunas tendencias, cuya confirmación se podría explorar en investigaciones futuras. La identificación de diferencias significativas, pueden relacionarse a las prácticas y consideraciones relacionadas con los roles de género en los espacios de vida del contexto chiapaneco.

Tabla 7. Características generales del corpus de cuentos y RS-EA identificadas

Cuento	Lengua Materna	Sexo	RS-EA
01	Tzeltal	Femenino	Administración de recursos
02	Español	Masculino	Escenario social
03	Español	Masculino	Relación entre seres

Cuento	Lengua Materna	Sexo	RS-EA
04	Español	Femenino	Escenario social
05	Español	Femenino	Administración de recursos
06	Español	Femenino	Administración de recursos
07	Tseltal	Masculino	Administración de recursos
08	Ch'ol	Femenino	Administración de recursos
09	Tseltal	Masculino	Escenario social
10	Tsotsil	Masculino	Relación entre seres
11	Español	Masculino	Administración de recursos
12	Español	Masculino	Escenario social
13	Tseltal	Masculino	Relación entre seres

Resulta significativo que la mayor parte de los cuentos analizados (46% del corpus), corresponden a una RS-EA centrada en la Administración de recursos; el núcleo central de este esquema figurativo plantea como *hacer* principal de la EA, promover la modificación de prácticas depredadoras, transitando hacia un aprovechamiento y uso controlado del entorno. Las consideraciones del medio ambiente, las relaciones entre sociedad y naturaleza así como las corrientes de intervención que implica cada esquema figurativo, son analizadas en el apartado siguiente.

7.3 RS-EA, naturaleza, ambiente y corrientes de la EA

En el marco de las investigaciones previas sobre las representaciones en el campo ambiental, este apartado presenta las correspondencias identificadas.

7.3.1 RS-MA y paradigmas de relación S-N

A partir de los estudios previos sobre las representaciones sociales del medio ambiente (RS-MA), las relaciones entre sociedad y naturaleza (S-N), la educación ambiental

y las corrientes de intervención que existen, es posible identificar correspondencias con los resultados obtenidos en esta investigación. La Tabla 8 presenta la relación de las RS-EA identificadas con las RS-MA de Calixto (2010), así como los paradigmas de relación S-N; es relevante la información ya que estas consideraciones soportan las representaciones de la educación ambiental como formas de incidencia en el entorno y lo natural.

Tabla 8. Correspondencia entre RS-EA identificadas, las RS del medio ambiente y los paradigmas de relación entre sociedad y naturaleza (S-N)

RS-EA centrada en:	RS-MA Calixto (2010)	Paradigma de Rel. S-N Pálsson (2001)
Administración de recursos	Antropocéntrica utilitaria	Paternalismo
Conservación del escenario social	Antropocéntrica pactada	Paternalismo
Establecimiento de relaciones entre seres	Antropocéntrica cultural	Comunalismo

Los esquemas figurativos y los elementos de núcleo central identificados en estas tres RS-EA, pueden contrastarse con los estudios previos a las representaciones del Medio ambiente propuestas por Marcos Reigota (2002) y la actualización que realiza Raúl (Calixto Flores, 2008, 2010) en las categorías *naturalista*, *globalizante*, *antropocéntrica utilitarista*, *antropocéntrica pactada* y *antropocéntrica cultural*. La correspondencia entre las RS-EA y los elementos de representación manifiestos en torno a la noción de Medio Ambiente (RS-MA), se puede identificar la siguiente correspondencia:

- **RS-EA centrada en Administración, corresponde a las RS-MA antropocéntricas utilitarias**, por estar relacionada con las condiciones de vida del ser humano desde la visión occidental, en la que el medio ambiente es un conjunto de elementos valorados en función del uso e interés que tengan para la vida humana. El vínculo entre el SH y el medio ambiente es de sujeto-objeto, la racionalidad y la técnica son

las formas en que se dirimen los conflictos y problemas que puedan surgir a partir de la gestión que el ser humano realice sobre el medio ambiente.

- **RS-EA centrada en la Conservación del escenario social, corresponde a las RS-MA Antropocéntricas pactadas**, donde existe un reconocimiento histórico entre el SH y la naturaleza. El medio ambiente es fuente de bienes que deben ser cuidados, preservados, dada la relación que existe entre las prácticas sociales y las condiciones del medio. La consideración como escenario social parte de este reconocimiento, evidente en la centralización de la conservación como acción clave de la EA.
- **RS-EA centrada en la Conservación del escenario social, está en correspondencia con las RS-MA Antropocéntricas culturales**, al incorporar términos relacionados con las formas culturales y de organización de los grupos humanos, en la noción de medio ambiente. Las visiones de mundo del grupo cultural, su historia, sus estructuras sociales están relacionadas de forma evidente con la naturaleza; la gestión del ambiente va más allá de un aprovechamiento material al formar parte de la construcción de significados y comprensión del mundo. Es importante señalar que en este caso la condición de una visión dicotómica S-N no existe, en contradicción con lo que establece Calixto como condición necesaria para las representaciones del ambiente de carácter antropocéntrico.

Resulta significativo que las tres representaciones de la educación ambiental presentes en los cuentos, identifican alguna de las representaciones antropocéntricas del medio ambiente propuestas por Calixto. El ser humano ocupa un lugar central con respecto al medio ambiente, y lo natural se lee, valora y descifra en función de las necesidades, acciones y relaciones humanas.

Con respecto a los paradigmas de relación S-N manifiestos en los cuentos, se observa un predominio del paradigma *paternalista* propuesto por Pálsson (2001). El resultado contrasta con lo esperado, ya que se planteaba que el contexto de la Universidad Intercultural de Chiapas facilitaría la incorporación de elementos culturales en la conformación de las RS-EA. Sin embargo sólo tres de los trece cuentos analizados sustentan una relación S-N inscrita en el *comunalismo*, donde se enfatiza en la comunicación entre la comunidad y los diversos seres con que se comparte la vida. Esta condición se encuentra en correspondencia con el pensamiento tradicional registrado por Pitarch R. (1996), donde el diálogo constante con seres naturales y sobrenaturales son parte del cotidiano, conformando su visión de mundo.

La preponderancia de una relación *paternalista* promovida en los cuentos, puede explicarse por el impacto que en la actualidad han tenido tanto los medios de información relativos a temas ambientales, así como los mismos procesos educativos en los que han participado las y los jóvenes universitarios desde su formación escolar inicial. El sistema educativo nacional históricamente ha construido sus programas educativos desde una visión occidental del conocimiento, promoviendo un desdén a los conocimientos culturales y locales. Estas condiciones han provocado la pérdida de conocimientos y prácticas tradicionales relacionadas con la valoración, respeto y gestión del entorno natural y comunitario, limitando el acceso de estos saberes en la construcción y circulación de representaciones sociales ambientales.

7.3.2 RS-EA y corrientes de intervención de la EA

Los estudios de los últimos años, relativos a las representaciones sociales de EA y sus diferentes corrientes de intervención, permiten contrastar los resultados obtenidos en esta investigación. Las categorías propuestas por Terrón A. y González-Gaudiano (2009) y

(Sauvé, 2005), presentan una correspondencia con los esquemas figurativos, así como de las figuras en torno a las prácticas de gestión ambiental presentes en los cuentos (Tabla 9).

Tabla 9. Correspondencia entre los resultados y trabajos previos, en torno a las RS, la educación ambiental y las corrientes de intervención.

RS-EA centrada en:	RS-EA Terrón y González-Gaudiano (2009)	Corrientes de intervención de la EA Sauvé (2005)
Administración de recursos	Antropocéntricas Técnicas	Conservacionistas
Conservación del escenario social	Integrales	Biorregionalista
Establecimiento de relaciones entre seres	Globalizadoras (elementos axiológicos y de relación)	Holística Eco-educación

Las RS-EA centradas en la Administración de recursos se vincula con la categoría Antropocéntrico-Técnicas de Terrón y González-Gaudiano (2009), por el énfasis utilitarista en el aprovechamiento de los recursos. La convicción de que el progreso y la preservación pueden ser simultáneas es evidente, al considerar el control, la disminución de consumo y la conservación como las estrategias más relevantes. De acuerdo con el trabajo de Terrón y González-Gaudiano, estas RS se caracterizan por la aplicación de habilidades racionales y una excesiva confianza en la tecnología. En el caso de las RS-EA de los cuentos, la validación del conocimiento a través de instituciones educativas coincide con lo propuesto por los autores, aunque en el caso de las tecnologías a las que se hace énfasis en los cuentos, son aquellas relacionadas con la recuperación de las prácticas de manejo tradicional tales como la producción de abonos orgánicos, incorporación y aprovechamiento de residuos, etc. Esto último se vincula directamente con los principios de agroecología, cuyas bases están sentadas en prácticas tradicionales, pero cuya efectividad y pertinencia es reconocida en la actualidad en el ámbito académico.

En el caso de las corrientes de intervención presentes en estos relatos, corresponden al tipo Conservacionista, que enfatizan en la realización de actividades y estrategias que permitan extender la disponibilidad de los recursos (Sauvé 2005). Esta corriente de intervención enfatiza la visión de la naturaleza y el ambiente como fuente de recursos, cuyo valor sólo se pondera a partir de los beneficios económicos, o vitales que proporcione al ser humano.

Las RS-EA centradas en la Conservación del escenario social se corresponde con las RS Integrales de Terrón y González Gaudiano, caracterizadas por el reconocimiento de los aspectos físicos y sociales de la problemática ambiental. El objetivo final de la EA desde estas representaciones, es el logro de un equilibrio entre estos dos ámbitos. Al identificar las corrientes de intervención que corresponden a las figuras narrativas de los cuentos, se observa una correspondencia con la corriente biorregionalista; la consideración espacial en el cual tiene lugar la vida social, el desarrollo de actividades productivas y reproductivas, respaldan esta correspondencia. Sauvé (2005) identifica esta perspectiva como un movimiento socio-ecológico interesado en la dimensión económica de la gestión del entorno como un “hogar de vida compartida”. Las actividades de intervención parten del reconocimiento del medio como espacio de vida, con problemáticas y perspectivas de desarrollo que deben ser atendidas desde una visión comunitaria; estos elementos encuentran su correspondencia en las figuras narrativas de los relatos centrados en la Conservación del escenario social.

Las RS-EA centradas en el Establecimiento de relaciones entre seres presenta algunas características en común con las RS Globalizadoras de Terrón y González-Gaudiano; éstas se distinguen por el reconocimiento de relaciones recíprocas entre sociedad y naturaleza, dando énfasis en la promoción de la armonía y valores que sustenten mejores formas de relacionarnos con el ambiente. Sin embargo la coincidencia es

limitada, ya que su énfasis está en el ambiente físico y deja de lado la dimensión social. Esta dimensión social resulta la clave en las RS-EA centradas en el establecimiento de relaciones entre seres, e incluso lo trasciende al considerar como actor social a elementos no-humanos del entorno. Con respecto a las corrientes de intervención afines con este esquema de RS-EA son la Holística y la Eco-educación. La Holística parte del reconocimiento de las múltiples dimensiones en que la persona “está-es” con las realidades socio-ambientales en que vive, identificando la red de relaciones que une a los seres que participan de ellas. Por su parte la corriente de la Eco-educación enfatiza la intervención desde la perspectiva educacional, reconociendo el medio ambiente como “crisol”, espacio en que se forma/transforma la persona como actor responsable y consciente. A pesar de los puntos en común entre las perspectivas de estas corrientes de intervención y las RS-EA centradas en el establecimiento de relaciones entre seres, éstas últimas incorporan una perspectiva ontológica distinta: la naturaleza/ambiente concebida como sujeto, no como objeto. La relación que se establece desde esta perspectiva, plantea un desplazamiento epistemológico que aún está en ciernes.

7.4 Conclusiones

La investigación realizada pone al descubierto la naturaleza de las representaciones sociales de la educación ambiental, circulantes en la UNICH. Los núcleos centrales de las RS-EA se configuran en tres esquemas divergentes, en los cuales se manifiestan elementos asociados con visiones de mundo distintas culturalmente. Sin embargo la RS-EA con mayor presencia es la centrada en *la administración de recursos*, lo que denota una tendencia a prácticas de la educación ambiental de corte conservacionista. A continuación se presentan las principales conclusiones derivadas de este trabajo:

1. De manera general se observa una mayor presencia de la RS-EA centrada en la Administración de los recursos, al estar presente en el 46% del corpus de textos analizados
2. Los conocimientos que son promovidos desde los tres tipos de RS-EA, constituyen la información sobre la dependencia entre las condiciones del ambiente y la *vida*, la importancia de la colectividad y la organización de acciones, y la responsabilidad del ser humano frente a las condiciones ambientales vigentes, y la urgente priorización del entorno frente a la generación de riqueza económica.
3. Los valores que articulan las RS-EA son el respeto (a los bienes comunes, a la vida de los seres no-humanos y a las necesidades del entorno), la responsabilidad (de los propios actos y de la conservación del entorno), y la solidaridad.
4. Se observa una tendencia de las mujeres en la representación de la EA centrada en la Administración de recursos; esto puede estar asociado con características de rol de género. En el caso de los hombres no existe esta tendencia, estando distribuidas de manera uniforme entre las tres categorías de RS-EA.
5. Entre los estudiantes que tienen el español como lengua materna, se presenta una tendencia hacia las RS centradas tanto en la administración de recursos como en la conservación del escenario social. Las RS centradas en el Establecimiento de relaciones entre seres, presentan una disminución significativa de frecuencia para el caso de los estudiantes de este grupo lingüístico.

6. Las RSE-EA en los estudiantes participantes, incorporan concepciones del ambiente y del ser humano inscritas en la visión occidental. Muestra de ello es la adscripción de la mayoría al paradigma *paternalista* de la relación Sociedad-Naturaleza, fundada en la dicotomía entre el ser humano y el entorno.
7. En las figuras narrativas de los cuentos se observa una tendencia hacia la corriente de intervención conservacionista de la educación ambiental. Estas figuras se presentan de forma independiente a las RS-EA identificadas para cada texto.
8. El estudio de los cuentos para la EA proporciona una estrategia útil en la identificación de elementos constitutivos de los esquemas figurativos en las representaciones sociales. La libertad que otorga a las y los sujetos participantes, para seleccionar las estrategias narrativas, figuras y recursos del lenguaje, permiten la incorporación de elementos de su contexto y cultura. El análisis a discursivo además permitió identificar los diferentes recorridos, lógicas paradigmáticas y sentido general de cada uno de los textos, en relación con la educación ambiental.

Estudiar las Representaciones Sociales que circulan en espacios concebidos con vocación intercultural, exigen una aproximación transdisciplinar y dialogal. El análisis semiótico nos aproxima a las nociones del entorno y lo natural, que las y los autores manifiestan al articular un discurso que pretende incidir hacia una práctica ambiental responsable de los entornos de vida.

La investigación reitera la necesidad de explorar con atención las diferentes representaciones y discursos en torno a la interculturalidad, el medio ambiente y la educación. Los espacios de diálogo y reflexión deben promoverse al interior de todos los

programas y asignaturas, para que efectivamente se genere un enriquecimiento y recuperación de los conocimientos y visiones de mundo heredados por las y los estudiantes. No se trata de una relativización del conocimiento, sino de un reconocer las diferentes consideraciones de mundo que culturalmente están vigentes en el aula. A partir de estos procesos de comunicación, de discusión sobre lo que el entorno, lo natural y el ser humano significan en los diferentes marcos de conocimiento, permitirán construir estrategias significativas cultural y socialmente, en atención a las condiciones ambientales que hoy requieren de una atención urgente.

7.5 Recomendaciones en el contexto actual de la UNICH

En la intención de generar un aporte significativo a la Universidad, a partir de las conclusiones antes presentadas, resulta necesario presentar brevemente el contexto actual de la UNICH.

7.5.1 La UNICH en los últimos diez años

Los resultados de la presente investigación corresponden a las representaciones sociales circulantes en la segunda generación de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, en el segundo semestre de 2008. Durante el año 2011 entra en vigor la actualización curricular de dicho programa educativo, realizada bajo un enfoque por competencias, acatando las indicaciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Dicha actualización continúa vigente en la actualidad y se distingue por plantear un *sello institucional*, a partir del establecimiento de ejes de formación compartidos por todos los programas educativos de la Universidad. Esta búsqueda por el fortalecimiento del modelo intercultural, se manifiesta en tres ejes de formación: Eje de Vinculación con la comunidad, Eje de Lenguas y Eje Sociocultural, siendo este último considerado como el

espacio para abordar las nociones de interculturalidad, territorio, género y comunicación. Sin embargo, la incorporación de estas asignaturas no necesariamente ha implicado la modificación de estrategias pedagógicas que incorporen el diálogo epistémico que requeriría un enfoque intercultural. Algunos investigadores analizan el proyecto de universidades interculturales, discutiendo sobre las tensiones, perspectivas y retos que han enfrentado estas instituciones y específicamente la UNICH. Los autores destacan el carácter universalista y “monoepistémico” que predomina en las instituciones, la necesidad de contar con una planta docente formada en temas de interculturalidad y trabajo colaborativo, así como de la comprensión del modelo de educación intercultural por parte de las autoridades universitarias y de gobierno; esto último resulta indispensable para contar con las condiciones materiales, los marcos legales y las estructuras organizativas que requiere un proyecto de educación intercultural comprometida socialmente (Ávila Romero & Ávila Romero, 2014; Dietz, 2014; González González et al., 2017).

Durante los últimos diez años, la UNICH ha enfrentado una fuerte crisis institucional. Los conflictos de orden sindical han roto el tejido social de la comunidad universitaria; la distancia entre el proyecto académico y los diferentes intereses sociopolíticos han dificultado los avances (si no retrocedido) en la construcción de la Universidad como un espacio para promover y vivenciar la interculturalidad. A pesar de todo esto, el compromiso de diferentes actores con el proyecto de universidad, permiten vislumbrar vías para la reconstrucción del tejido social universitario.

7.5.2 La investigación actual y su vigencia

En lo referente a la presente investigación, el programa de licenciatura en Desarrollo Sustentable en su actualización 2011, mantiene como aspecto formativo la incorporación de estrategias de educación popular como herramientas de vinculación y trabajo comunitario.

El sexto semestre de la licenciatura incluye la asignatura Estrategias de Formación para la Autogestión, en la cual se discute sobre el papel de la educación para el desarrollo comunitario y se explora la construcción de materiales didácticos con tal fin. En el marco de este programa, he continuado con el registro de relatos elaborados por los estudiantes, lo que me permitirá realizar un análisis longitudinal, identificando la modificación de los discursos en torno a la educación ambiental. El presente trabajo constituye un punto de partida en esta investigación de largo aliento.

7.5.3 Oportunidades y retos

A diez años de vigencia de los programas educativos, la actualización curricular se identifica como una oportunidad para recuperar el rumbo, en la construcción de una educación intercultural. La formación de docentes en temas de interculturalidad y la apertura de espacios para la discusión y diálogo de ideas, son elementos que bajo condición de pandemia por COVID-19 pueden convertirse en oportunidad para reestablecer la comunicación y construcción colectiva. Sin embargo resulta indispensable incorporar en estos diálogos a los diferentes miembros de las comunidades originarias, sabios y sabias locales, cuya palabra enriquecería los procesos de aprendizaje y comprensión del mundo, desde una relación más simétrica y respetuosa entre las diferentes culturas. Alcanzar esta meta requiere no sólo voluntad, sino compromiso y lucha ante las condiciones socio estructurales que alimentan el racismo y la discriminación.

La búsqueda de nuevas estrategias y vivencias de aprendizaje son esenciales. No podemos seguir haciendo lo mismo, si queremos resultados diferentes. Sea este trabajo una invitación para explorar nuevas vías en el estudio de representaciones sociales y análisis de nuestros discursos.

8. Bibliografía

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (2009). Introducción. In *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones Jean-Claude Abric* (Primera). Eiciones Coyoacán, S.A. de C.V.
- Arango A., M. A. (2011). *Las representaciones sociales del periodista en cinco relatos literarios y cinco relatos cinematográficos contemporáneos: 1995-2010*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su Discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Árhem, K. (2001). La red cósmica de la alimentación. La interconexión de humanos y naturaleza en el noroeste de la Amazonia. In P. Descola & G. Pálsson (Eds.), *Naturaleza y Sociedad. Perspectivas antropológicas* (Primera ed, pp. 214–236). Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Arias Arana, I., Peralta, J., & Lago, J. C. (2011). *La intrahistoria de las comunidades indígenas de Chiapas a través de los relatos de la experiencia en el marco de los procesos migratorios*. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/11006/intrahistoria_arias_IELAT_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aristóteles. (1974). *Poética de aristóteles*. (V. García Yebra (ed.)). GREDOS.
- Aristóteles. (2007). *Aristóteles I. Protréptico-Metafísica-Física-Acerca del Alma* (T. Calvo Martínez & M. Candel Sanmartín (eds.)). GREDOS.
- Aubry, A. (2005). *Chiapas a contrapelo* (Primera ed). Editorial Contrahistorias; Centro de Estudios Información y Documentación Immanuel Wallerstein.
- Ávila Romero, A., & Ávila Romero, L. E. (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México. *Argumentos*, 27(76), 37–54.
- Banchs, M. a. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 1–15. <https://doi.org/1021-557>
- Banchs R., M. A., Agudo G., Á., & Astorga, L. (2007). Imaginarios, Representaciones y Memoria Social. In Á. Arruda & M. de Alba (Eds.), *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica* (pp. 47–95). Anthropos Editorial; UAM-Iztapalapa. Div. Ciencias Sociales y Humanidades.

- Baquero V., J. M. (1991). "Les actants, les acteurs et les figures", de A. J. Greimas. *Forma y Función*, 5, 65–76.
- Barabas, A. M. (2018). Notas sobre multiculturalismo e interculturalidad. In A. M. Barabas (Ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en América Latina* (Primera ed, pp. 15–27). Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Batllori Guerrero, A. (2008). *La educación ambiental para la sustentabilidad: un reto para las universidades* (primera). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias /UNAM; CRIM.
- Bernabé V., M. del M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67–76.
- Bertely Busquets, M. (2002). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. Diccionario de La Historia de La Educación En México. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- Bertely Busquets, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 66–77.
- Boff, L. (2013). Los orígenes del concepto de sostenibilidad. In *La sostenibilidad. Qué es y qué no es* (Primera, pp. 33–39). Editorial Sal Terrae.
- Bonfil Batalla, G. (1990). *México Profundo. Una civilización negada*. Editorial Grijalbo, S.A.; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2012/07/mexico-profundo-guillermo-bonfil-batalla.pdf>
- Bourdieu, P. (1989). El espacio social y la genesis de las "clases." *Estudio Sobre Las Culturas Contemporáneas*, III, 27–55.
- Bruckmann, M. (2019). *El movimiento indígena*. ALAI. <https://www.alainet.org/es/active/32149>
- Buganza Torio, J. (2005). Bartolomé de las Casas: defensor de los indios. *La Lámpara de Diógenes: Revista Semestral de Filosofía*, 6(10), 103–111.
- Calixto Flores, R. (2008). Representaciones sociales del medio ambiente. *Perfiles Educativos*, XXX(120), 33–62.
- Calixto Flores, R. (2010). Medio ambiente y educación ambiental: representaciones sociales de los profesores en formación. *Revista Internacional de Investigación En Educación*, 2(4), 401–414.
- Carvalho, I. C. M. (1999). *La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social*. 1(1), 27–33.

- Carvalho, I. C. M. (2006). *La invención ecológica. Narraciones y trayectorias de la educación ambiental en Brasil* (1a edición). Universidad Iberoamericana Puebla; Universidad Veracruzana.
- Castillo, A. (2007). 3. ¿Educación Ambiental sin ecología? In E. González-Gaudiano (Ed.), *La educación frente al desafío ambiental global. Una visión latinoamericana* (pp. 43–56). CREFAL; Plaza y Valdes Editores.
- Castorina, J. A., & Kaplan, C. V. (2008). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In J. Castorina (Ed.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (Primera, pp. 9–28). Editorial Gedisa, S.A.
- Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, & Naciones Unidas. (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y el Desarrollo: Nuestro futuro común. In *Documentos de la Comisión Muncial sobre Medio Ambiente y el Desarrollo*. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Informe+de+la+comision+mundial+sobre+el+medio+ambiente+y+el+desarrollo.+nuestro+futuro+comun#5>
- Consortio Intercultural. (2007). *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad* (Primera, Vol. 1). Consortio Intercultural.
- Courtés, J. (1997). *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación*. GREDOS; Biblioteca Románica Hispánica.
- Dávila, E., Kessel, G., & Levy, S. (2002). El sur también existe: un ensayo sobre el desarrollo regional de México. *Nueva Época, IX*, 205–260.
- De Las Casas, B. (1975). *Del único modo de atraer a todos los pueblos a la verdadera religión* (A. Millares Carlo (ed.); Segunda ed). Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2014). Universidades Interculturales en México. *CPUe. Revista de Investigación Educativa*, 1(19), 319–326. <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/974/1790>
- Dietz, G. (2017). Introducción. Las Universidades Interculturales en México, sus retos y perspectivas. In *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México* (Primera ed, pp. 21–31).
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. In *Revista educativa Hekademos: Vol. 11 Año V*. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70646-4](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70646-4)
- Dubos, R. (1996). *Los sueños de la razón* (2a. reimpr). Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, É. (1982). *Las formas de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia* (1a edición). Akal Editor.
- Durkheim, É., & Mauss, M. (1996). Sobre algunas formas primitivas de clasificación y otros ensayos de sociología positiva. Contribución al estudio de las representaciones

- colectivas. In É. Durkheim (Ed.), *Clasificaciones primitivas y otros ensayos de ecología positiva: Vol. VI* (pp. 22–103). Ariel.
- EcuRed. (n.d.). *Cumbre de la tierra de Río de Janeiro*. EcuRed. Conocimiento Con Todos y Para Todos. <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>
- Entrevines, G. (1982). *Análisis semiótico de los textos. Introducción-Teoría-Práctica*. Ediciones Cristiandad.
- Eschenhagen, M. L. (2005). Las cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental. *REvista OASIS, Centro de Investigaciones y Proyectos Especiales, 07*, 39–76. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3985789>
- Escobar, A., Berglund, E., Brosius, P., Cleveland, D. a, Hill, J. D., Hodgson, D. L., Leff, E., Milton, K., Rocheleau, D. E., & Stonich, S. C. (2008). *After Nature: Steps to an Antiessentialist Political Ecology [and Comments and Replies]* Published by: The University of Chicago Press on behalf of Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/2991337>. *Current*, 40(1), 1–30.
- Esteva P., J., & Reyes R., J. (2003). Educación popular ambiental. Hacia una pedagogía del a apropiación del ambiente. In E. Leff (Ed.), *La complejidad ambiental* (pp. 216–252). Siglo XXI Editores S.A. de C.V.; PNUMA.
- Fábregas Puig, A. (2009). Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. In *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. (pp. 251–278). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Fábregas Puig, A. (2017). La Universidad Intercultural de Chiapas: una experiencia interrumpida. In *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México* (pp. 65–88).
- Farr, R. (2008). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. In J. A. Castorina (Ed.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (Primera, pp. 153–175). Editorial Gedisa, S.A.
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos, XXXVI*(2), 333–342.
- Ferreira da Silva, R. L. (2002). Representaciones sociales de medio ambiente y educación ambiental de docentes universitarios(as). *Tópicos En Educación Ambiental, 4*(10), 22–36.
- Figuroa Elenes, J. R. (2020). *Se amplía la brecha entre el norte y sur del País*. Espejo. Las Cosas Como Son. <https://revistaespejo.com/2020/03/22/se-amplia-la-brecha-entre-el-norte-y-el-sur-del-pais-el-analisis-economico-de-rafael-figuroa-elenes/>
- Flores-Palacios, F. (2011). Psicologías Latinas. In *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales* (pp. XIX–XXXV).

- Furihata, S. (2004). The Japanese Response to the Challenges of UN-DESD. *Sustainability Education*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Galafassi, G. (2004). *Naturaleza sociedad y alienacion*.
- García Campos, H., & Alatorre F., G. (n.d.). La Cumbre de la Tierra y el Foro Global en Río de Janeiro. *Asegunes de Río*, 7–11.
- García Contto, J. D. (2011). *Manual de Semiótica. Semiótica narrativa, con aplicaciones de análisis en comunicaciones* (1st ed., Vol. 1). Universidad de Lima. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- García de Meer, M., & Ruiz Morón, D. (2008). El debate discursivo Modernidad-Posmodernidad y la Educación Ambiental en la escuela contemporánea. *Educere*, 12(42), 487–494.
- Giardinelli, M. (1992). En el principio fue la fábula. In *Así se escribe un cuento* (1st ed., pp. 11–16). BEAS Ediciones;
- Gillig, J.-M. (2000). *El cuento en pedagogía y en reeducación* (R. L. González de la Lama (ed.)). Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, P. A. (2001a). Imaginarios sociales y análisis semiótico. *Cuadernos*, 17, 195–209.
- Gómez, P. A. (2001b). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos. Revista de La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, numero 17, 195–209.
- Gómez R., F. (1994). *El lenguaje literario. Teoría y práctica* (Tercera Ed). Editorial EDAF, S.A.
- González-Gaudiano, E. (2002). Educación ambiental para la biodiversidad: reflexiones sobre conceptos y prácticas. *Tópicos En Educación Ambiental*, 4(11), 76–85.
- González-Gaudiano, E. (2007). 7. La educación ambiental en la escuela latinoamericana en el tercer milenio. In *La educación frente al desafío ambiental global. Una visión latinoamericana* (pp. 109–127).
- González-Gaudiano, E. J. (2007). 4. Educación ambiental y para el desarrollo sustentable: Transiciones conceptuales en la última década. In *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios* (Primera, pp. 93–107). Plaza y Valdés, S.A. de C.V.; Instituto de Investigaciones Sociales, UANL.
- González-Gaudiano, E. (2002). Identidad y asociación en la educación ambiental. *Education Relative a l'environnement. Regards-Recherches-Reflexion*, 3, 127–132. <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/ea/descargas/audiano07.pdf>
- González Gaudiano, E. (2007). Deconstruyendo la historia de la educación ambiental. In *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios* (Primera, pp. 29–51). Plaza y Valdés, S.A. de C.V.; Instituto de Investigaciones Sociales, UANL.

- González Gaudiano, E. (2000). Discursos ambientalistas y discurso de la educación ambiental en América Latina. *III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, 1–6.
- González Gaudiano, E., & Valdez, R. E. (2012). Enfoques y sujetos en los estudios sobre representaciones sociales de medio ambiente en tres países de Iberoamérica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14, 1–17. http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/gonzalez_valdez_medio_ambiente.html
- González González, F., Rosado-May, F. J., Dietz, G., González Ortíz, F., Fábregas Puig, A., Cabrera Hernández, H. M., Luna Patricio, V., Orduña Correa, A., Flores Palomo, H. C., González-Picazo, H., & Kugel, V. (2017). *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México* (F. González González, F. Rosado-May, & G. Dietz (eds.)). Ediciones Trinchera.
- Greimas, A. J. (1983). *La semiótica del texto: ejercicios prácticos. Análisis de un cuento de Maupassant*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Grupo de Entrevernes, & Mateos, J. (1982). *Análisis semiótico de los textos. Introducción-Teoría-Práctica* (J. Mateos (ed.); Primera). Ediciones Cristiandad.
- Gudynas, E. (1999). Concepciones de la naturaleza y desarrollo en América Latina. *Persona y Sociedad*, 13, 101–125.
- Hernández, N. (2009). De la educación indígena al diálogo intercultural. In *Hernández, Natalio. "De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas"* (Primera ed, pp. 117–132). Plaza y Valdes, S.A de C.V.; Universidad Intercultural de Chiapas.
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología social construccionista*. Universidad de Guadalajara.
- Jankilevich, S. (2003). Las cumbres mundiales sobre el ambiente Estocolmo, Río y Johannesburgo 30 años de historia ambiental. *Universidad de Belgrano*, 1–32. <https://doi.org/10.1024/0301-1526.32.1.54>
- Jiménez Naranjo, Y. (2005). *El procesos cultural en educación escolarizada*. Universidad de Granada.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In *Psicología Social II* (Primera ed, pp. 469–494). Paidós.
- Jodelet, D. (2008). Social representations: The beautiful invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 411–430. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x>
- Jodelet, D. (2016). On structuring and outlining processes in the study of social representations. *Papers on Social Representations Peer Reviewed Online Journal ISSN, 2611(2)*, 2.1-2.11. <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>
- Jodelet, D., & Guerrero Tapia, A. (2000). Develando la Cultura. Estudios en representaciones sociales. In Facultad de Psicología (Ed.), *Estudios en Representaciones Sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.

[http://scholar.google.com/scholar?
hl=en&btnG=Search&q=intitle:Develando+la+Cultura#1](http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Develando+la+Cultura#1)

- Knapp, E., Suárez, M. del C., & Mesa, M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría Representación Social. *Revista Cubana de Psicología*, 20(1), 23–34.
- Korsbaek, L., & Sámano-Rentería-Miguel Ángel. (2007). EL INDIGENISMO EN MEXICO antes y actualidad. *Revista Ra Ximhai*, 3(1), 195–224.
- Labrador, C., & del Valle López, Á. (1995). La Educación Medioambiental en los documentos internacionales . Notas para un estudio comparado. *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 75–94.
- Leff, E. (1999). La insoportable levedad de la globalización La capitalización de la naturaleza y las estrategias fatales de sustentabilidad. In *DESARROLLO SUSTENTABLE ¿Realidad o retórica?* (pp. 22–42).
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental: la reapropiación de la naturaleza. In *La reapropiación social de la naturaleza*. [http://scholar.google.com/scholar?
hl=en&btnG=Search&q=intitle:Racionalidad+ambiental#2](http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Racionalidad+ambiental#2)
- Leff, E. (2006). I. Las circunnavegaciones del saber ambiental. In *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes* (pp. 13–70).
- Leff, E. (2008). Pensamiento Ambiental Latinoamericano: Patrimonio de un saber para la sustentabilidad. *VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, 2000*, 1–15. <https://doi.org/10.5840/enviroethics201234Supplement58>
- Limón A., F. (2007). *Memoria y esperanza en el pueblo maya chuj. Conocimiento cltural y diálogos en frontera*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Lobato-Junior, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica : construcción teórica de un espacio común. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 5((11)), 277–295.
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. In *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. <https://doi.org/10.1115/DSCC2010-4109>
- Marková, I. (2015). On thematic concepts and methodological (epistemological) themata. *Papers on Social Representations*, 24(2), 1–4. <https://doi.org/10.1002/bmc.2788>
- Mato, D., Maris Valenzuela, E., Gualdieri, B., Vázquez, M. J., Tomé, M., Mallea Rada, J. A., Saavedra, J. L., Delgado Burgoa, F., Flores, L., Januário, E., Selleri Silva, F., Carvalho, F., Almeida de Carvalho, F., de Souza Lima, A. C., Ferreira, R., Durán, T., Berho, M., Carrasco, N., Vergara, J. I., ... Fábregas Puig, A. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (D. Mato (ed.); Orimera). IESALC-UNESCO.

http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/diversidad_cultural.pdf

- Mazzotti, T. (2005). Núcleo Figurativo: Themata ou metáforas? In *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520 (Vol. 0, Issues 14–15). <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31923/22135>
- Meadows, D., Meadows, D., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). The Limits to Growth. *Journal of the American Water Resources Association*, 8(4), 837–837. <https://doi.org/10.1111/j.1752-1688.1972.tb05230.x>
- Meira C., P. Á. (2013). Problemas ambientales globales y educación ambiental: Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Revista Integra Educativa*, 6(3), 29–64.
- Moliner, M. (2016). *Diccionario de uso del español* (Cuarta edi). GREDOS.
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), 409–419. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2385297.pdf>
- Montemayor, C. (1998). *Arte y trama en el cuento indígena* (Primera ed). Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul S. A. <https://doi.org/10.1037/h0067186>
- Moscovici, S., & Vignaux, G. (2004). El concepto de Themata. In S. (Trad) Thomé (Ed.), *Representações Sociais. Investigações em psicologia social* (2a Edición, Vol. 71, pp. 215–250). Petrópolis; Ed. Vozes.
- Mosonyi, E. E., & Gonzalez Ñañez, O. E. (1975). Ensayo de Educación Intercultural en la Zona Arahuaca del Río Negro (Venezuela). *Lingüística e Indigenismo Moderno de América (Trabajos Presentados Al XXXIX Congreso Internacional de Americanistas)* Volumen 5, 307–314. <https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/528/2/actasymemoriasdelXXXIXcongresointernacionaldeamericanistas5.pdf>
- Naciones Unidas. (1997). Río + 5= Expectativas Frustradas. *Fuentes UNESCO*, 7–10. <http://www.unesco.org>
- Naciones Unidas. (2002). *CNUMAD. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. <http://www.un.org/spanish/conferences/wssd/unced.html>
- OIT, & Senado de la República Mexicana. (1991). Convenio N° 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. In *Diario Oficial de la Federación* (p. 12). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Ortega Villaseñor, H. (2012). México como nación pluricultural. Una propuesta de articulación sociojurídica en el siglo XXI. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado. Instituto de Investigaciones Jurídicas.*, 133, 215–251.
- Pálsson, G. (2001). 4. Relaciones humano-ambientales. Orientalismo, paternalismo y comunalismo. In P. Descola & G. Pálsson (Eds.), *Naturaleza y Sociedad. Perspectivas antropológicas* (pp. 80–100). Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Perera P., M. (n.d.). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad.* 1–35.
- Pérez Martínez, H. (2009a). *En pos del signo. Introducción a la semiótica* (Tercera ed). El Colegio de Michoacán, A.C.
- Pérez Martínez, H. (2009b). La semiótica Barthesiana. In *En pos del signo: Introducción a la semiótica* (Tercera, pp. 265–301). El Colegio de Michoacán, A.C.
- Pitarch Ramón, P. (1996). *Ch'ulel: una etnografía de las almas tzeltales* (1a.Reimpre). Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A. (2006). El movimiento indígena y las cuestiones pendientes en América Latina. *Argumentos (México, D.F.)*, 19(50), 51–77. <https://doi.org/ISSN 0187-5795>
- Reigota, M. (2002). El estado del arte de la educación ambiental en Brasil. *Tópicos En Educación Ambiental*, 4(11), 49–62.
- Restrepo Ruíz, D., Naranjo, S., & Márquez, L. F. (2011). Contaminación Atmosférica. *IV Encuentro Interinstitucional de Semilleros de Investigación-EAM.*
- Rodríguez-Salazar, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. In T. Rodríguez-Salazar & M. de L. García Curiel (Eds.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (Primera, pp. 157–188).
- Rodríguez-Salazar, T., & García Curiel, M. de L. (2007). Representaciones sociales. Teoría e investigación. In *Universidad de Guadalajara* (Vol. 1). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Rodríguez-Salazar, T., García Curiel, M. de L., Ramírez Plascencia, J., Valencia Abundiz, S., Valencia, J. E., Elejabarrieta, F. J., Moliner, P., Jodelet, D., Banchs R., M. A., Morquecho Güitrón, A. C., Vizcarra Guerrero, L. R., Navarro Cendejas, J., Larrañaga, M., Valencia, J. E., & Vergés, P. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (T. Rodríguez-Salazar & M. de L. García Curiel (eds.)). Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, O. (1977). Sobre la concepción del sistema centro-periferia. *Revista de La CEPAL, primer sem*, 203–247.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. In *Representaciones sociales. Teoría e investigación.*

- Romero Placeres, M., Diego Olite, F., & Álvarez Toste, M. (2006). La contaminación del aire: su repercusión como problema de salud. *Revista Cubana de Higiene Epidemiológica*, 44(2), 15. <http://www.redalyc.org/pdf/2232/223214848008.pdf>
- Sachs, I. (1973). Población, tecnología, recursos naturales y medio ambiente. *Boletín Económico de América Latina*, 18(1 y 2), 117–129.
- Saniz Balderrama, L. (2008). El esquema actancial explicado. *Punto Cero. Universidad Católica Boliviana*, 13(16), 91–97.
- Santiago Roque, J. (2012). *Análisis de las representaciones sociales sobre la inseguridad y el narcotráfico* (Vol. 1). El Colegio de la Frontera Norte.
- Santos, B. de S. (2009). 4. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. In *Una epistemología del Sur* (Primera, pp. 160–209). Siglo XXI Editores S.A.; CLACSO.
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos En Educación Ambiental*, 1(2), 7–25.
- Sauvé, L. (2005). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. In M. Sato & I. Carvalho (Eds.), *Educação ambiental - Pesquisa e desafios* (Primera ed, pp. 17–46). Artmed.
- Sauvé, L. (2007). 2. La “pedagogodiversidad” de la educación ambiental. In E. González-Gaudio (Ed.), *La educación frente al desafío ambiental global. Una visión latinoamericana* (pp. 29–41). CREFAL; Plaza y Valdes Editores.
- Sauvé, L., & Orellana, I. (2002). La formación continua de profesores en educación ambiental: la propuesta de Edamaz. *Tópicos En Educación Ambiental*, 4(10), 50–62.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. In D. Mato (Ed.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (Primera, pp. 329–338). IESALC-UNESCO.
- Schmelkes, S. (2007). Universidades innovadoras, nueva demanda. *Coloquio “Estudiantes de Nuevo Ingreso En La Universidad Del Siglo XXI,”* 4, 1–13. <http://isees.fundacionequitas.org>
- Secretaría de Gobernación. (1992). *Decreto por el que se reforma el Artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* 1–33. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4646755&fecha=28/01/1992
- Sossa Rojas, A. (2010). La Alienación en Marx: El cuerpo como dimensión de utilidad. *Revista de Ciencias Sociales (CI)*, 25, 37–55.
- Terrón A., E., & González-Gaudio, E. (2009). Representación y medio ambiente en la educación básica en México. *TRAYECTORIAS*, 11(28), 58–81.

- Toledo, V. M. (1992). Utopía y Naturaleza. El nuevo movimiento ecológico de los campesinos e indígenas de América Latina. *Nueva Sociedad*, 122, 72–85. <https://doi.org/10.1103/PhysRevE.74.066302>
- Torales, S. L. (1994). Comparación de la defensa de los indios entre Las Casas y de la Veracruz. *Saber Novohispano: Anuario Del Centro de Estudios Novohispanos. Universidad Autónoma de Zacatecas*, 1, 299–314.
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 11, 1–5.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, 24–28.
- Tuirán, R., & Quintanilla, S. (2012). *90 años de Educación en México* (Primera ed). Fondo de Cultura Económica. Secretaría de Educación Pública. Colección Centzontle.
- Unesco-Pnuma. (1978). Conferencia intergubernamental sobre educación ambiental. Tbilisi (URSS). In *Octubre. Informe Final.* (p. 103). <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf>
- UNESCO-PNUMA. (1975). La Carta de Belgrado. Un marco general para la educación ambiental. *Seminario Internacional de Educación Ambiental.*
- UNESCO-PNUMA. (2000). *Declaración Ministerial de Malmö* (pp. 1–7).
- UNESCO-PNUMA. (2014). *Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe.* Programa de Las Naciones Unidas Para El Medio Ambiente. Oficina Regional Para AL y El C. http://www.pnuma.org/educamb/quienes_somos.php
- UNESCO-PNUMA. (1987). Elementos para una Estrategia Internacional de Acción en Materia de Educación. *Congreso Internacional Sobre La Educación y La Formación Ambientales*, 32.
- UNESCO. (2017). *Programa sobre el Hombre y la Biosfera.* Ecological Sciences for Sustainable Development. <http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/environment/ecological-sciences/man-and-biosphere-programme/>
- United Nations. (1973). *Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment.* Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment. <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.Print.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503&I=en>
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Rev.Latinoam.Cienc.Soc.Niñez Juv*, 6(1), 55–80.
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I., & Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 95–125. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00028>

- Wagner, W., & Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales* (F. Flores Palacios (ed.); Primera). Anthropos Editorial; Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM; Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencia y Humanidades, UNAM; Departamento de Matemática Educativa, Centro de Investigación de Estudios Avanzados del IPN. [http://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/El discurso de lo cotidiano.pdf](http://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/El%20discurso%20de%20lo%20cotidiano.pdf)
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad Luchas (de)coloniales de nuestra época*.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75–96.

Anexo I. Análisis de los cuentos

Este anexo integra el *corpus* de 13 (trece) textos analizados. La información referente a los autores, corresponde a las categorías de interés observadas: sexo y lengua materna.

La transcripción de los materiales se realizó fielmente, incluyendo errores ortográficos. Esto se considera un elemento que proporciona información sobre las competencias de lecto-escritura en castellano/español, presente en los estudiantes.

A continuación de cada texto, se integra el análisis semiótico realizado, tanto a nivel superficial (programas narrativos y figuras y conjuntos figurativos), así como a nivel profundo (relaciones y organización de sistema de valores) que articulan el sentido en cada cuento. Para identificar las figuras y conjuntos figurativos de los textos, se elaboraron Tablas de Temas descriptivos (Anexo III), en los que se identifican las figuras correspondientes a fragmentos específicos.

El análisis de las figuras en cada uno de los cuentos, así como de los recorridos semémicos que operan para su significación, toma como referencia el Diccionario de uso del español de María Moliner, (2016).

Cuento 01

Título: El fin de la existencia

Autor: Femenino, Tseltal

Una mañana como cualquier otra, la cd. se despertaba con los primeros rayos del sol, el ritmo de siempre era igual, todos se levantaban para ir al trabajo, las amas de casa como siempre se levantaban para hacer el desayuno, mientras otras lavaban la ropa desperdiciándola como siempre, mientras otras lavaban sus trastes con la llave abierta. Era el 1er. día de la semana como cualquier otra, todo parecía normal, pero ese día había algo raro, el agua de las llaves ya no eran tan fuertes sino lo contrario, poco a poco se veía que iba desapareciendo. Las amas de casa seguían desperdiciando sin sentido alguno, no existía preocupación porque sabían que siempre tendrían agua. Llegó el 2º día y la llave aún no tenía agua, ya no chorreaba más el agua, no faltaba quien maldijera, otras golpeando la llave se decían: “ya volverá”: la esperanza de que el agua volviera aún la tenían: era el 3er día y todos como siempre fueron al trabajo pero esta vez sin bañarse, vieron que el agua poco a poco se agotaba, entonces muchos negocios empezaron a cerrar por la falta de agua y porque no había cómo satisfacer las necesidades.

Ya habían pasado varios días y la venta de aguas en puestos y tiendas ya habían acabado, aguas embotelladas y en garrafones se habían acabado; la cd. ya comenzaba a apestar por la falta de agua, los malos olores de los baños eran insoportables, ya la gente se comenzaba a dar cuenta de la importancia de este líquido, incluso comenzaron a saquear agua de las alcantarillas, de los charcos y de los pozos hasta secarlos. Sacaban el agua de los radiadores de los autos, era más importante encontrar agua que andar en automóvil; qué más se podía hacer.

La gente comenzó a migrar en busca de agua, porque en la cd. ya se había acabado. El agua no sólo había acabado en una pequeña parte, esto era en todo el mundo y la gente comenzaba a morir, los más afectados eran los niños y los ancianos. Ahora todos creían que por fin se estaban cumpliendo las profecías y que el fin del mundo ya estaba presente porque todo se había convertido en desierto.

Un día una pareja en busca de agua, había recorrido varios lugares, aún tenían esperanza de hallar agua pero la realidad era brusca y fantasmosa, ya no había nada. La mujer cargando a un bebé, no se dio cuenta de que él ya había muerto por deshidratación, su esposo maldijo una y otra vez pero esta ya no remediaba nada. La falta de agua había sacudido todo y había agotado la existencia de plantas y animales; no quedaba nada, al fin la especie humana y otros seres vivos les llegaba el final...

Análisis C01

El cuento “El fin de la existencia” es un texto manuscrito a tinta, en español (mexicano), con título centrado y firmado por la autora. Se encuentra organizado en frases, articuladas en cuatro párrafos de diferente extensión.

Con respecto al plano narrativo (nivel de la narración), el texto está escrito en pasado y en tercera persona; la temporalidad se ubica en la actualidad, a partir de figuras tales como “ciudad”, “autos”, “agua embotellada y en garrafón”. Los demarcadores espaciales aluden directamente al contexto urbano, y posteriormente menciona “el campo” como referencia a lo rural; sin embargo sólo queda en la enunciación. El texto no cuenta con referencia geográfica específica.

A partir del título se presenta el tema del relato “El fin de la existencia”, de carácter evidentemente disfórico. La “existencia” como acto de existir, que en lenguaje común se

refiere al *ser* del lenguaje filosófico, como primera manifestación de todas las cosas. A la “existencia”, “el fin” la cualifica como terminación, conclusión, o límite; de esta forma, el título anticipa la narración de dicho evento. Las figuras, conjuntos figurativos y temas descriptivos del cuento se desglosan en el Anexo III.

El primer párrafo plantea el estado inicial del fin, enfatizando en la condición de normalidad, como continuación de actividades: “una mañana como cualquier otra”, “el ritmo de siempre era igual”, “como siempre se levantaban”, “desperdiándola como siempre”. La figura de “ciudad” (abreviada por la autora como “cd”) es metonimia de sus habitantes; su naturaleza colectiva se evidencia al explicitar actividades ejecutadas como parte de la normalidad: “todos se levantaban para ir al trabajo”, “las amas de casa... se levantaban para hacer el desayuno”, “otras lavaban ropa”, “lavaban trastes”. Resulta relevante que las “amas de casa” son los sujetos de realización (S_1), a partir de la descripción de sus actividades, vinculadas al uso del agua como objeto de valor en el relato (O_a).

La voz narrativa centra el foco narrativo en la caracterización del hacer de las “amas de casa”: “lavaban la ropa, desperdiándola, como siempre”, “lavaban sus trastes con la llave abierta”, “seguían desperdiándola sin sentido alguno”. Esto configura el tema descriptivo *Desperdicio*, como consumo desmedido del agua (derroche), que permite construir la relación de contrarios:

Conservación \longleftrightarrow *Derroche*

En el mismo párrafo se establece el conteo de días, “Era el 1er día de la semana, como cualquier otra, todo parecía normal”, es el inicio de un proceso de transformación presentado en el transcurso de tres días. La falta de agua se presenta en el contexto familiar urbano, bajo la observación de las amas de casa, “el agua de las llaves ya no eran tan fuertes(sic) sino lo contrario”, “iba desapareciendo”; con respecto al *hacer* del sujeto de realización (S_1), hay una reiteración de lo normal: “seguían desperdiciando... no existía

preocupación porque sabían que siempre tendrían agua”. Esta idea es la base para la realización del derroche de agua (mitente) al instalar el *querer hacer + poder hacer* del S_1 .

La narración continúa en el mismo párrafo, describiendo el “2o día”, a través de figuras correspondientes a los temas descriptivos *extinción* (“y la llave aún no tenía agua, ya no chorreaba más agua”) y *resistencia* (“no faltaba quién maldijera”, “ya volverá”, “la esperanza... aún la tenían”). El tema de la *extinción* manifiesta la ausencia de agua disponible para S_1 , mientras que la *resistencia* se refiere a su reacción ante la escasez. El “3er día” reitera ambos temas descriptivos, la *resistencia* se identifica en la intención de continuar con la condición de normalidad: “y todos como siempre se fueron al trabajo”. La *extinción* se caracteriza por el efecto que tiene en la limitación para “satisfacer las necesidades”, y los efectos en la economía (“muchos negocios empezaron a cerrar”).

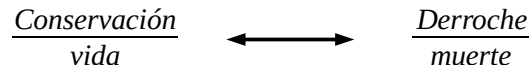
El segundo párrafo inicia con una elipsis temporal, retomando la narración varios días después; continúa el desarrollo del tema *extinción* planteando la escasez del agua “en puestos y tiendas”. Se identifica además el tema *agua* como la caracterización de este recurso en el contexto urbano: “aguas embotelladas y en garrafones”. Este párrafo relaciona directamente la escasez del agua con la degradación de la vida, a través de la figura de descomposición: “ya comenzaba a apestar por la falta de agua” “los malos olores... eran insoportables”. La *extinción* se manifiesta como la realización de actos desesperados: “saqueo de alcantarillas, charcos y pozos hasta secalos”, “qué más se podía hacer”. En este párrafo se presenta el S_1 a través de la figura de “la gente”, sin discriminar por los roles ni el género.

El tercer párrafo incorpora la figura de la “migración” como una vía para acceder al agua, reconociendo el agotamiento del líquido en la ciudad. Sin embargo al evaluar la disponibilidad, el narrador señala “no solo se había acabado en una pequeña parte, esto era en todo el mundo”. El tema *extinción* se refuerza, “la gente comenzaba a morirse”; la muerte

como resultado último del agotamiento del recurso. El párrafo concluye con una referencia a una creencia: “todos creían que por fin se estaban cumpliendo las profesías (sic)”, “el fin del mundo ya estaba presente”.

El último párrafo corresponde a una narración anidada, presentando un nuevo sujeto de estado “una pareja en busca de agua”; esta figura actualiza la representación de “la gente”, en un caso específico. Los temas *resistencia* y *extinción* se repiten, en un reflejo de la narración inicial, con la migración como *hacer*, en la búsqueda del objeto de valor (agua); contando con la “esperanza” actuando mitente. La *extinción* se reitera con la valoración que realiza la voz narrativa, “la realidad era brusca y fantasmosa, ya no había nada”, así como con la muerte de bebé, y el acto infructuoso de “maldecir”, ya que “no remediaba nada”. El acto de maldición está relacionado con el marco de creencias que motivan la realización: el derroche, la migración, la imprecación.

La relación de contrarios se actualiza:



Con relación al Programa Narrativo (PN) de base del relato, se identifican dos posibles PN de uso: *Conservación* vs *Derroche*. La realización de uno constituye la negación del otro; para el análisis comparativo entre relatos, se considera como PN a *Conservación* y anti-PN al *Derroche*. Ambos programas se identifican como:

PN (Conservación)

$$A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_a) \rightarrow (S_1 \wedge O_a)]$$

donde el S_1 , identificado como el sujeto colectivo humano (“gente”), realiza un *hacer* reflexivo que permite conservar el objeto valioso (O_a)

Anti PN (Derroche)

$$A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_a) \rightarrow (S_1 \vee O_a)]$$

donde el *hacer* reflexivo de S_1 , tiene como resultado la disyunción entre sí mismo y el objeto valioso, el agua (O_a)

En ambos programas el hacer es reflexivo, pero son dos mitentes distintos los que motivan las acciones. En el relato, el mitente, o sujeto agente que capacita el *hacer* de S_1 , está constituido por el marco de creencias, específicamente la noción del agua como elemento ilimitado.

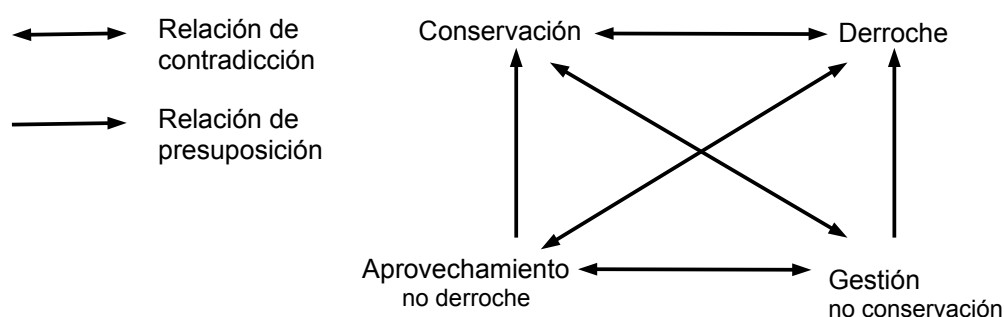
Como parte del análisis en el nivel superficial, la Tabla 10 integra el *modelo narrativo* del cuento 01. Esta organización presenta las fases narrativas, los programas narrativos así como los papeles actanciales y las transformaciones de estado correspondientes. “El fin de la existencia” está conformado por una secuencia narrativa general, correspondiente a la pérdida del objeto valioso y su búsqueda.

Tabla 10:..Modelo narrativo del Cuento 01.

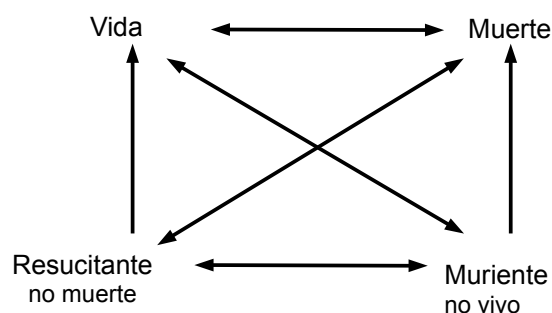
Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Influjo	Los programas narrativos en contradicción: Conservación (PN) vs Derroche (anti PN)	Mitente para el anti PN : la idea del agua como elemento inagotable. El sujeto de estado (S_1) es la “ciudad”, como una metonimia de sus habitantes (humanos). El hacer es reflexivo, siendo S_1 el sujeto del <i>hacer</i> . El objeto de valor, es el agua O_a , inicialmente en unión con S_1	El anti PN establece la desunión del sujeto con el agua $(S_1 \wedge O_v) \rightarrow (S_1 \vee O_v)$ Este uso o desprendimiento se considera momentáneo, al estar seguros de que el O_a estará disponible siempre.
Capacidad	Derroche	El marco de creencias relacionadas con la gestión del agua, habilita en el <i>poder hacer</i> , al S_1 . (querer hacer + poder hacer)	La “gente” acepta sin cuestionar, la idea de que el agua es inagotable.
Realización	Derroche	El ser humano (“las amas de casa”), realiza el derroche del agua (O_a), como práctica normalizada.	$A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_a) \rightarrow (S_1 \vee O_a)]$
Valoración 1	Realizada desde la axiología del PN Conservación	La valoración es realizada en dos momentos. La primera se realiza por el S_1 en la figura de “todos”	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, resulta Falso , al estar en disyunción S_1 y O_a

Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Valoración 2	El PN Conservación como marco de referencia	La segunda valoración la realiza también S_1 bajo la figura de la pareja en busca de agua.	

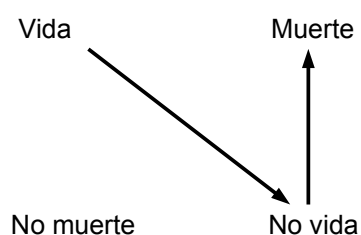
La relación de contrarios permite organizar el cuadrado semiótico, identificando los elementos contrarios y presupuestos para cada caso.



Sin embargo la realización del anti PN *derroche*, permanece sin transformación, y sólo se observa la valoración como resultado en términos de /vida/ y /muerte/.

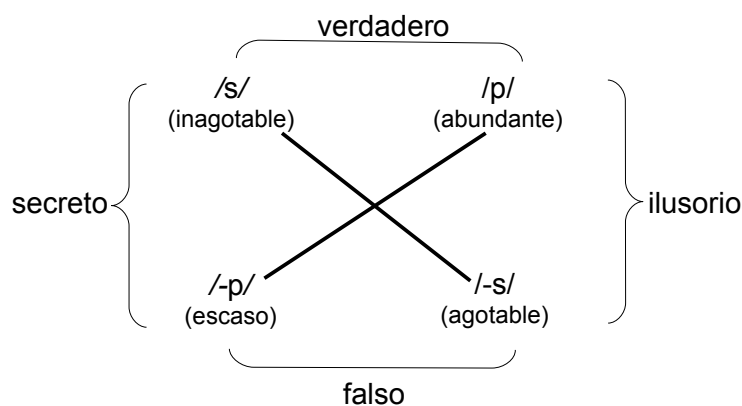


A partir de las transformaciones en el relato, donde la escasez de agua y el estado de cambio entre /vida/ y /muerte/ se manifiesta en diferentes momentos y figuras, el recorrido paradigmático se puede representar a través del siguiente esquema, donde las líneas representan la dirección:

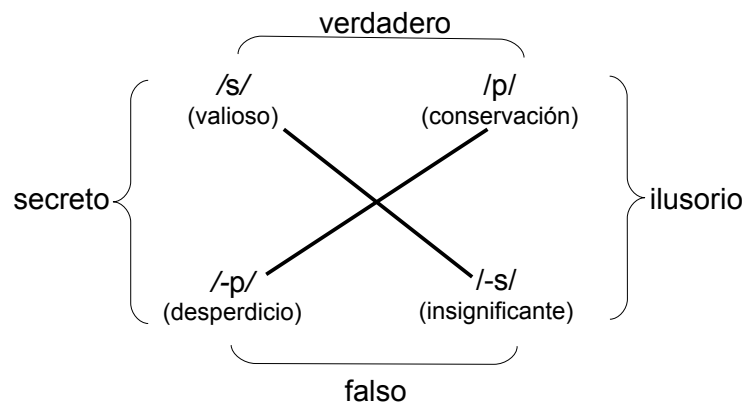


La dirección semiótica de la transformación en el relato, va de la vida, posible gracias a la conjunción entre S_1 y O_a , hacia la muerte. La valoración de la realización no se instala como mitente para la realización del PN *Conservación*; únicamente valida el efecto del anti PN. En el ámbito de los valores y creencias, éstas no se modifican; el tema descriptivo *resistencia*, reitera las acciones, basadas en la creencia de que aún continúa disponible el agua (O_a), a pesar del derroche realizado. Es la figura de la “esperanza”, la que justifica la migración o la espera de un resultado diferente del observado, pero no se cuestiona el hacer previo.

El sistema de creencias en el relato, al ser mitente de la valoración del anti PN, puede evaluarse en función del ser /s/ y el parecer /p/, de acuerdo con el cuadrado semiótico correspondiente. Para ello se observa la relación entre el *ser* inagotable del agua y su manifestación; la creencia situaría como verdadera la relación inagotable-abundante. Sin embargo el agotamiento del líquido manifiesta su **falsedad**.



Con relación a la naturaleza valiosa del agua, y su correspondiente acción de cuidado, el análisis de veridicción. Al revelarse su valor, como elemento necesario para la vida, se reconoce su condición de **secreto**, por el desperdicio como práctica normalizada (manifestación).



Sin embargo la condición de secreto, al ser revelada, no se alcanza a restituir como verdadero en el texto, al haber desaparecido el objeto valioso (agua) en su totalidad. En el ámbito de las creencias, la *esperanza*, mitente de la búsqueda es finalmente negada.

Finalmente, al analizar lo presentado al inicio desde el título “El fin de la existencia”, existe una correspondencia directa con el contenido del texto; la existencia concluida se especifica en todos los seres vivos, especialmente la humanidad.

Indicadores de RS-EA en C01

En lo que respecta a la identificación de elementos de las representaciones sociales de la EA, recuperando las categorías de interés:

- El PN de base (general) presenta una sola unidad de relato mínimo: la pérdida del objeto valioso, el agua. La valoración no se instala como mitente para la realización del PN contrario.

- El elemento valioso, cuya pérdida y búsqueda se presenta en el cuento, es el agua, en el nivel superficial del relato. La pérdida del agua resulta en la muerte en todo el mundo; esto permite reconocer *la vida* como lo que está puesto en juego dentro del relato, bajo la figura del vital líquido.
- El actante antisujeto es asumido por el mismo personaje sujeto de estado, por lo que su hacer es reflexivo. El mitente de la acción del anti PN está configurado por la creencia de que el agua es inagotable.
- Los semas paradigmáticos son /vida/ - /muerte/, al articular a través de ellos el sentido del cuento. El recorrido va de la /vida/ a la /muerte/, sin posibilidad de modificación, ni siquiera virtual.

Cuento 02

Título: Sin título

Autor: Masculino, Castellano/Español

En algún lugar del mundo, existió una vez una colonia de hormigas, ubicado en un punto alrededor de una gran ciudad, en el bosque. Estas se diferenciaban de las demás porque tenían la magia de embellecer y cuidar todo a su alrededor. Concebían su entorno como la cosa más preciada y de muchísima importancia: estaban concientes de que ese lugar era su casa, de donde obtenían todo lo indispensable para vivir, su comida, sus cosas, su espacio de vida; por eso cuidaban de ella y procuraban que fuera un lugar bello y lleno de vida. Procuraban que todos los demás animales como los pájaros, las ranas, lagartijas, abejas y bichos, que vivían también ahí, convivieran armónicamente y sin dejar de cuidar del lugar.

Estas hormigas tenían que trabajar muy duro para sobrevivir, recolectando su alimento desde lugares lejanos, escondiéndose de otros animales que comen hormigas, sufriendo días de sol intenso y días de lluvias pesadas o terribles fríos. Muchas veces las hormigas ya no regresaban a sus casas después de ir a buscar su alimento y el de sus compañeras, algunas se perdían en su aventura y muchas otras terminaban aplastadas por otros animales más grandes que ni siquiera se percataban de su presencia. Por eso, cuando las hormigas afortunadas regresaban sanas y salvas a sus casas, se dedicaban únicamente a disfrutar y admirar de su panorama tan bello y lleno de vida, al que valía la pena seguir cuidando para que todos pudieran gozar de sus vidas, mientras aún las tuvieran; en un lugar ideal para la vida. También se dedicaban a cuidar de ellas mismas, ya que sin el trabajo todas, no sería posible disfrutar de la vida en ese pequeño mundo.

Así era la vida de esas hormigas, cada día era una gloria y motivo de festejo, cada árbol y cada piedra, cada flor y cada animal era, por muy simple que pareciera, un elemento valioso que componía su entorno y realidad. Se le respetaba y veneraba por el simple hecho de existir y generar alegría con sólo voltear a verlo.

Un día, un mal día, llegó justo al lugar donde las hormigas vivían y se internaban, un grupo de personas, tal vez eran amigos o familiares. Se tendieron en el lugar, eran alrededor de cinco personas y con ellos llevaban aparatos que producían ruidos extraños que hicieron que los pájaros y otros animalillos como ardillas, ratones y murciélagos huyeran del lugar; inmediatamente prendieron fuego cerca del hormiguero; con lo que hicieron ahuyentar a los mosquitos, abejas y escarabajos; luego tendieron una manta donde colocaron fruta y alimentos extraños, con lo que se hizo despertar la curiosidad de una pequeña hormiga que se acercaba al lugar, únicamente para observar y tratar de entender el suceso tan extraño. Una de las personas se percató de la hormiga y sin pensarlo la aplastó con su zapato. De inmediato vio a unos cuantos pasos el hormiguero de donde había venido aquella hormiga y no en llamar a los demás para acabar con el hormiguero, el cual representaba tal vez una amenaza para su momento de convivio.

El hormiguero fue destruido y aplastado por aquellas personas que después de un rato se aburrieron del lugar y se fueron de ahí, decepcionados y frustrados por un día de campo fracasado.

Al haber sido destruido el hormiguero, a los pocos días la belleza y vitalidad del lugar se desvanecieron y todo alrededor del hormiguero perdió su encanto. Las flores se marchitaron y los animales que ahí vivían se mudaron en busca de otro lugar habitable donde hubiera un hormiguero con hormigas tan especiales como aquellas.

Análisis C02

El cuento 02, es un texto manuscrito a lápiz, en español (mexicano), sin título, firmado por el autor, al cierre del texto. Se encuentra organizado en frases, articuladas en seis párrafos de diferente extensión, renglón cerrado. En el plano narrativo (nivel de la narración), el texto está escrito en pasado y en tercera persona; el recurso retórico “algún lugar del mundo, existió una vez”, establece el carácter ficcional y atemporal del relato. La espacialidad se especifica natural periurbana, “ubicado en un punto alrededor de una gran ciudad, en el bosque”. La ausencia de título no permite identificar elementos relevantes, previos a la narración. Las figuras, conjuntos figurativos y temas descriptivos del cuento se desglosan en el Anexo III.

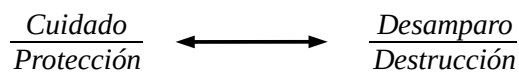
El primer párrafo presenta al personaje colectivo “colonia de hormigas” que configura el actante S_1 como sujeto de estado; la caracterización del S_1 está centrado en la capacidad de “embellecer y cuidar todo a su alrededor”. A través de la prosopopeya se vincula esta capacidad con la “conciencia”, que les permite reconocer en su entorno, su casa y fuente de recursos para la vida. La caracterización de las hormigas se realiza a través del tema descriptivo *Cuidado*, como la acción que permite la belleza y la armonía. El “entorno” se configura como valioso y positivo, fuente de los elementos requeridos para la vida, y habitado por varios sujetos en armonía: “Procuraban que todos los demás animales como los pájaros, las ranas, lagartijas, abejas y bichos, que vivían también ahí, convivieran armónicamente y sin dejar de cuidar del lugar”. Estas características sitúan al “entorno” como como el objeto valioso O_e en conjunción inicial con S_1 ; donde el tema descriptivo de *Vida* se sitúa en relación directa con el disfrute estético, como acceso a lo bello del entorno.

El segundo párrafo desarrolla el tema *Vida*, presentando el trabajo y sufrimiento como elementos necesarios; la sobrevivencia a los riesgos por satisfacer las necesidades, son resultado de la “fortuna” como suerte, y el premio a esta *vida* es el disfrute estético del entorno: “cuando las hormigas afortunadas regresaban sanas y salvas a sus casas, se

dedicaban únicamente a disfrutar y admirar de su panorama tan bello y lleno de vida”. El entorno se identifica como elemento al que “vale la pena seguir cuidando”, no sólo como beneficio de S_1 , sino de la colectividad de seres: “para que todos pudieran gozar de sus vidas, mientras aún las tuvieran; en un lugar ideal para la vida.” Esto sitúa el *hacer* de las hormigas con un carácter reflexivo sobre sí mismas, pero también como *sujeto agente* cuyo *hacer* permite el compartir el objeto de valor O_e , con una colectividad más amplia, los animales S_2 . El estado inicial del relato se expresa entonces como:

$A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_e \wedge S_2)]$ donde el hacer del S_1 , las hormigas, permite la conjunción del objeto de valor tanto con ellas mismas como con los demás seres.

A partir de la cualificación del *hacer* del S_1 se presume la relación de contrarios entre el *Cuidado*, como protección del entorno y del equilibrio existente entre todos sus componente, y el *Desamparo* como desprotección o descuido.



La acción del *cuidado* además se realiza sobre sí mismas, "También se dedicaban a cuidar de ellas mismas, ya que sin el trabajo todas, no sería posible disfrutar de la vida en ese pequeño mundo". Esta afirmación reitera el carácter colectivo tanto del sujeto S_1 como de su acción y sentido; la colectividad se reitera como isotopía presente en varios momentos del relato.

El tercer párrafo funciona como cierre a la presentación del estado de las cosas, afirmando su carácter eufórico, “Así era la vida de esas hormigas, cada día era una gloria y motivo de festejo”. La enumeración de elementos que conforman el entorno “cada árbol, cada piedra, cada flor y cada animal”, funcionan como ejemplos categóricos de para el mundo animal, vegetal y mineral. Árbol y flor, ambos vegetales, establecen lo grande y lo pequeño, así se abarca la totalidad de lo existente, no sólo en términos de su constitución

físico-biológica, si no de su dimensión. El valor de cada elemento se reitera por su pertenencia como “entorno y realidad”, y la dimensión axiológica del cuidado se establece desde el respeto y la veneración. Ésta última concebida como respeto en sumo grado hacia algo considerado como sagrado, al justificar la veneración de los elementos constitutivos del entorno, por el simple hecho de existir (carácter ontológico) y el gozo que suscita su contemplación.

El cuarto párrafo abre con la expresión “Un día, un mal día”, estableciendo un momento de ruptura del estado y su valoración negativa. La llegada de un sujeto colectivo externo, “grupo de personas” (S_3), aperturan el tema descriptivo *Intrusión*. Ésta se manifiesta en diferentes conjuntos figurativos: ocupación espacial (“se tendieron en el lugar”), irrupción sonora (“aparatos que producían ruidos extraños”), destrucción y prácticas de riesgo (“prendieron fuego”). Dichas acciones tienen como resultado la huida de diferentes seres: “pájaros...ardillas, ratones y murciélagos huyeran del lugar”. “ahuyentar a los mosquitos, abejas y escarabajos”. La enumeración nuevamente abarca la diversidad animal (aves, mamíferos, roedores, insectos), pero también hace referencia a la isotopía espacial del cielo y la tierra.

El párrafo cuatro y quinto continúan narrando el encuentro entre los sujetos colectivos S_1 y S_3 ; la *intrusión* se presenta como un *hacer* irreflexivo (“sin pensarlo la aplastó”), destructivo (“el hormiguero fue destruido y aplastado”) y egoísta (“se fueron de ahí, decepcionados y frustrados por un día de campo fracasado”). La *intrusión* concluye con el retiro del grupo de personas cuando “se aburrieron”; esto evidencia la *diversión* como el mitente del *hacer* del S_3 , que motiva la apropiación del *entorno* para satisfacer sus deseos.

La relación de contrarios se actualiza:

$$\frac{\text{Protección}}{\text{equilibrio}} \longleftrightarrow \frac{\text{Destrucción}}{\text{desequilibrio}}$$

Con relación al Programa Narrativo (PN) de base del relato, se identifican dos PN de uso: *Protección vs Destrucción*. La realización de uno constituye la negación del otro; para el análisis comparativo entre relatos, se considera como PN Protección y anti-PN al *Destrucción*. Ambos programas se identifican como:

PN (Protección)

$A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_e \wedge S_2)]$
 donde el S_1 , identificado como el sujeto colectivo “las hormigas”, realiza un *hacer* reflexivo que permite conservar el objeto valioso (O_e)

Anti PN (Destrucción)

$A(S_3) \Rightarrow [(S_1, S_2 \wedge O_e \vee S_3) \rightarrow (S_1, S_2 \vee O_e \wedge S_3)]$
 donde el *hacer* destructivo de S_3 , tiene como resultado la disyunción de los sujetos locales S_1 y S_2 y objeto valioso, su entorno (O_e), y la transferencia al S_3 .

El PN es reflexivo mientras que el anti PN lo realiza S_3 sobre S_1 y S_2 . El mitente para el PN es la *vida* y el disfrute estético que proporciona a través de la *contemplación*. En el caso del anti PN el mitente es la *diversión* del sujeto realizador (S_3), que al aburrirse da por terminada la *intrusión* y se retira. De esta forma se identifica el objeto valioso O_e no por su vínculo con la vida, sino como fuente de *diversión*. Ambos mitentes se refieren al disfrute del entorno, pero desde aproximaciones distintas: mientras para la realización del PN requiere de un equilibrio entre los seres y elementos que habitan el *entorno (disfrute en armonía)*, en el caso del anti PN se realiza a través de la enajenación del *entorno (disfrute enajenado)*; el anti PN niega a lo seres y se los apropia en función de sus deseos e intereses. El *disfrute en armonía* se relaciona con la noción de belleza, verdad y bien desde el espiritualismo de Ravaisson y Whitehead (Abbagnano & Visalberghi, 2009), mientras que el *disfrute enajenado* hace referencia a la apropiación del producto de trabajo ajeno, de acuerdo con los primeros trabajos de Marx (Sossa Rojas, 2010).

El cierre del relato se presenta en el último párrafo, centrando la narración en los efectos de la destrucción del hormiguero.

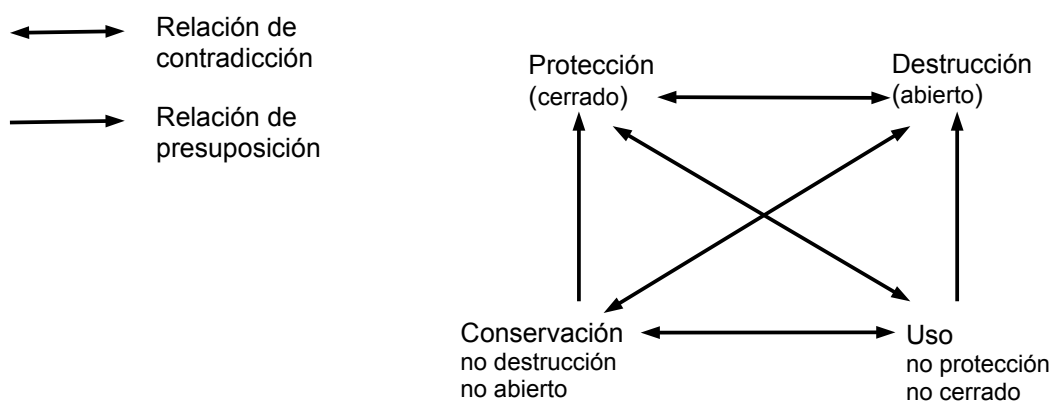
Como parte del análisis en el nivel superficial, la Tabla 11 integra el *modelo narrativo* del cuento 02. Esta organización presenta las fases narrativas, los programas narrativos así como los papeles actanciales y las transformaciones de estado correspondientes. En este caso, el texto está conformado por una secuencia narrativa general, correspondiente a la pérdida del objeto valioso.

Tabla 11. Modelo narrativo del Cuento 02.

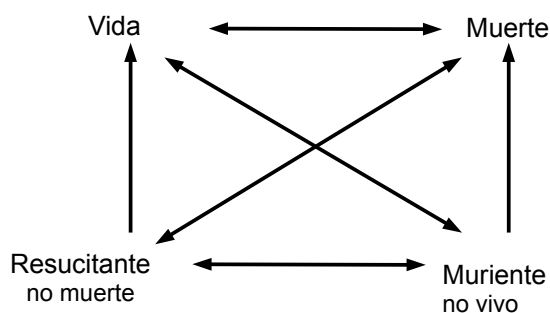
Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Influjo	Los programas narrativos en contradicción: Protección (PN) vs Destrucción (anti PN)	Mitente para el PN: La <i>vida</i> su <i>contemplación</i> . El sujeto colectivo “colonia de hormigas” (S_1), y el objeto de valor es el “entorno” (O_e). El hacer es reflexivo, siendo S_1 el sujeto del <i>hacer</i> sobre sí mismo y el los demás seres que habitan el espacio (S_2)	El PN promueve la unión entre S_1 , S_2 y O_e , en condición de equilibrio.
Capacidad	Protección	La <i>vida</i> como estado vital con necesidades a cubrir, habilita en el <i>deber hacer</i> , al S_1 ; y la experiencia eufórica de la <i>contemplación</i> , el <i>querer hacer</i> . (querer hacer + deber hacer)	La colonia de hormigas es conciente del valor del entorno y actualiza el <i>querer hacer</i> + <i>deber hacer</i>
Realización	Protección	La colonia de hormigas, a través del cuidado del entorno (O_e), permite su conjunción y disfrute.	El entorno se establece en conjunción con los sujetos S_1 y S_2 $A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_e \wedge S_2)]$
Valoración 1	Con referencia al PN Protección	La valoración es realizada por el narrador en función del PN.	La valoración de la realización del PN resulta Verdad , al estar conjuntos S_1 y O_e
Influjo 2	Destrucción	La <i>diversión</i> se instala como mitente de la <i>intrusión</i> , figura principal del anti PN.	La <i>diversión</i> como mitente, moviliza las acciones del S_3 , desde el hedonismo.
Capacidad 2	Destrucción	El S_3 asume la <i>diversión</i> como el fin último de sus acciones, actualizando la capacidad del hacer (querer hacer + poder hacer)	El deseo de apropiación se instala como <i>poder hacer</i> , para satisfacer deseos de diversión. $A(S_3) \Rightarrow [(S_3 \vee O_e) \rightarrow (S_3 \wedge O_e)]$
Realización 2	Destrucción	El “grupo de personas” se apropia del <i>entorno</i> , manifiesto en la dimensión espacial y auditiva	$A(S_3) \Rightarrow [(S_1, S_2 \vee O_e \wedge S_3)]$

Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Valoración 2	El PN Protección como marco de referencia	La segunda valoración la realiza la voz narrativa, sobre la conjunción entre los S_1 , S_2 y O_e . La veridicción se evalúa a partir del marco axiológico del PN.	La evaluación veridictoria tanto en el plano de la manifestación como de la inmanencia es Falso . Con respecto a la condición tímica, la valoración es disfórica , en contraste con el inicio del relato.

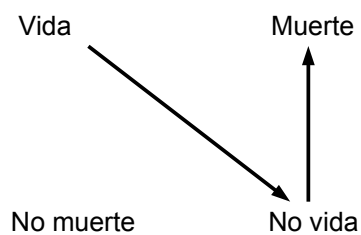
La relación de contrarios permite organizar el cuadrado semiótico, identificando los elementos contrarios y presupuestos para cada caso.



La realización del PN *protección* que establece el estado de inicio del relato, es sustituido a partir de la realización del anti PN *destrucción*. El recorrido traza la transformación de un estado *cerrado* al *abierto*, donde permanece como cierre del relato. La en términos de /vida/ y /muerte/, que atraviesa el relato desde los temas descriptivos identificados, se representa también como relación de semas en contradicción:

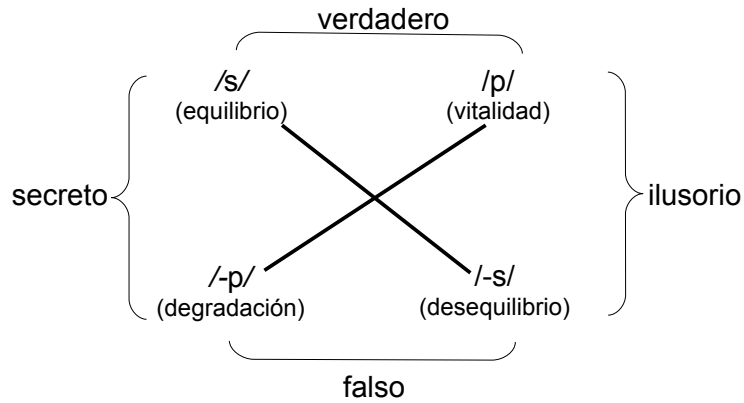


La intrusión realizada por “la gente”, como representación de lo *humano*, transgrede la condición de clausura inicial (*cerrado*) correspondiente al sema /vida/. Los conjuntos figurativos que caracterizan el tema *intrusión*, presentan las condiciones de pérdida de elementos del entorno, situándolos en el sema /no vivo/ o muriente. La conclusión corrobora el término del recorrido hasta el sema /muerte/, manifiesto por la pérdida de vitalidad y “encanto” del *entorno* (O_e). El recorrido paradigmático se representa a través del siguiente esquema, donde las líneas representan la dirección:



La dirección semiótica de la transformación en el relato, va desde la /vida/ por la conjunción entre S_1 y S_2 y O_e , hacia la /muerte/ por la pérdida de elementos y sujetos participantes del entorno. La valoración final, después de la realización del anti PN, no se instala como mitente para la realización del PN *Protección* y ulterior recuperación de la condición vital. La condición en *apertura* del sistema entorno, se relaciona con la pérdida de la “armonía” como noción de *equilibrio* y belleza entre las partes; el cierre no es reestablecido con la ausencia del sujeto del *hacer* (S_3), ya que los efectos del disturbio permanence: no existen más los *sujetos de estado* (S_1 y S_2), y el entorno se degrada. Se evidencia así la naturaleza real del entorno como escenario de interacción entre los seres.

La valoración del anti PN, puede evaluarse en función del ser /s/ y el parecer /p/, de acuerdo con el cuadrado semiótico correspondiente. La relación entre el *ser* como equilibrio y su manifestación en la vitalidad del entorno, permite identificar el valor **falso**, ante la degradación del entorno como resultado del desequilibrio generado a partir de la *intrusión*.



Resulta relevante que el hacer tanto del sujeto como del anti-sujeto (bajo la figura “personas”), es motivado por un deseo de disfrute. El mitente del PN se identifica como el disfrute del entorno, resultado del equilibrio entre seres; éste sólo puede ser alcanzado a través del trabajo realizado, para satisfacer las necesidades vitales. En el caso del mitente del PN el disfrute se logra a través de la apropiación (enajenación) de elementos del entorno, teniendo como objetivo evitar el aburrimiento. La Figura 04 representa las diferencias del *disfrute* en ambos programas narrativos (PN y anti PN).

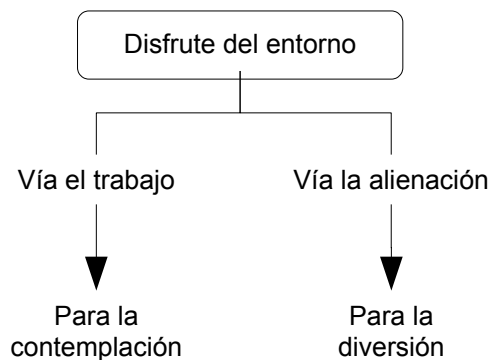
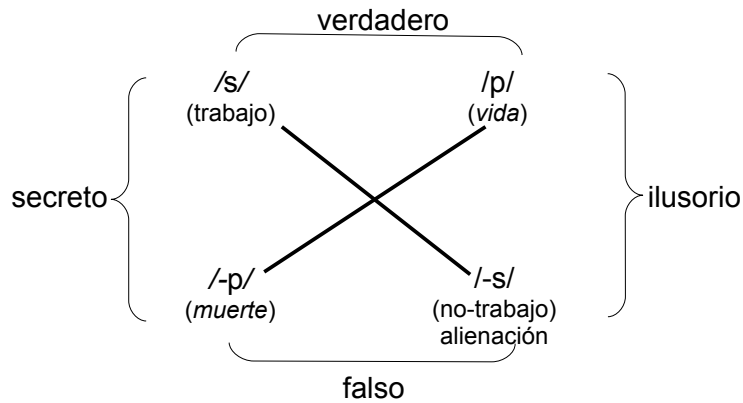


Figura 5: Modalidades del Disfrute en el cuento 02

A partir de esta divergencia, se observa el vínculo entre el trabajo y la *vida*, así como entre la enajenación y la *muerte*. Si se evalúa la veridicción del disfrute desde el respeto y equilibrio manifiesto en la *vida*, el resultado es **falso**.



Las figuras de “flores marchitas” y los animales que se “mudaron en busca de otro lugar habitable”, ratifican el carácter disfórico de la evaluación final. Las “hormigas especiales”, se identifican como elemento clave para la viabilidad del entorno como lugar de vida.

Indicadores de RS-EA en C02

En lo que respecta a la identificación de elementos de las representaciones sociales de la EA, recuperando las categorías de interés:

- El PN de base (general) presenta dos unidades de relato mínimo: 1) la obtención del objeto valioso, el *entorno en equilibrio*, logrado por el trabajo de S_1 ; 2) la pérdida del *entorno*, por el *hacer* de S_3 (“las personas”). La valoración final no se instala como mitente para la realización del PN original, lo que clausura la posibilidad de recuperar el *entorno* como lugar de vida.
- El elemento valioso en el cuento se identifica como el *entorno*, que tanto en el PN como anti PN es deseado para su disfrute por dos sujetos *del hacer*. Tomando la

axiología del PN, la pérdida del entorno deviene en el desequilibrio y la muerte. En el nivel semiótico de la narración, la negación de la vida es el resultado final del relato.

- El actante antisujeto es asumido por la figura “la gente”, como referencia al ser humano, en contraposición con todos los demás seres (animales y vegetales). El mitente de su *hacer* es la *diversión*, a partir de la enajenación del *entorno*.
- Los semas paradigmáticos son /vida/ - /muerte/, al articular a través de ellos el sentido del cuento. El recorrido va de la /vida/ a la /muerte/, sin posibilidad de modificación. En el nivel de superficie los temas descriptivos *protección* y *destrucción* son manifestaciones de los programas narrativos que se encuentran en contradicción.

Cuento 03

Título: El león conquistador de tribus.

Autor: Masculino, Castellano/Español

EL LEÓN CONQUISTADOR DE TRIBUS

Érase una gran selva donde el calor era inmenso, el suelo era quebradizo, con una gran sequía donde los atardeceres tenían degradados de color rojo y amarillo fuerte como fuego, donde árboles y arbustos sus hojas desprendían.

En un pequeño rincón de la selva se encontraba un león hambriento y sediento, acobijado con la luz de la luna llena. Un día el león se preguntaba “por qué no en la selva no existen ríos llenos de agua y dentro animales disfrutando del agua, por qué la tierra era seca y la temperatura era insostenible? ¿A caso el reino animal era culpable de estos desastres naturales?”, se preguntaba el león.

Al despertar el león de un gran sueño observó de lejos y con mirada endormecida a un hombre cazando animales, tirando árboles, quemando la selva, destruyendo su hábitat. El león se preguntaba ¿por qué el hombre era tan cruel con su propia naturaleza, por qué el hombre piensa sólo en su codicia y no pregunta a los demás seres vivos si están de acuerdo con lo que hace, por qué no disfruta de su ley natural.

Pasado el mediodía, el atardecer y al fin el anochecer, el león se recuesta y se dispone a dormir. El león tiene un sueño y una visión. Su sueño es que ve un mundo nuevo, donde el hombre no destruye bosques y selvas, los animales caminan tranquilamente, ríos y lagos están repletos de agua y la temperatura es agradable para descansar, donde el hombre ya no construye sobre bosques. Su visión fue que camina a lado de hombres, su convivencia es agradable y sobretodo el respeto que ambos se tienen.

Análisis C03

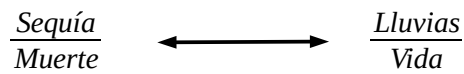
El cuento el “León conquistador de tribus” es un documento manuscrito a lápiz, en español (mexicano), con título centrado y en mayúsculas, distinguiendo del cuerpo del texto. Se encuentra organizado en frases articuladas en párrafos.

Con respecto al plano narrativo (nivel de la narración), el texto está escrito en pasado y en tercera persona; la temporalidad se plantea indefinida, a partir del recurso retórico “Érase una...”, empleado en textos de ficción. Los demarcadores espaciales aluden a un contexto natural (no rural ni urbano) sin referencia geográfica específica.

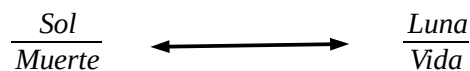
Desde el título se presenta al personaje principal, un león, bajo la figura de “conquistador de tribus”. El adjetivo “conquistador” ubica en el campo léxico de “Conquista” y desde la posición del que ejerce poder sobre el conquistado, en este caso representado por “tribus”. Esta segunda figura no aparece nuevamente en el texto, sin embargo, de acuerdo con la relación entre opuestos, puede establecerse una relación de identidad con “el hombre”. Las figuras, conjuntos figurativos y temas descriptivos del cuento se desglosan en el Anexo III.

El primer párrafo del texto presenta el contexto o punto de partida del relato, la “gran selva”, caracterizada por una “gran sequía”. El tema descriptivo Sequía se construye desde el conjunto figurativo constituido por un intenso calor, suelos quebradizos, atardeceres con cielos que parecen incendiados y la pérdida de hojas de los árboles y arbustos. De esta forma se construye la isotopía desde tres lugares: el suelo, el cielo y especies foliadas, existiendo un “calor inmenso” condición que afecta tres espacialidades (tierra, cielo y vida). En las tres dimensiones es la falta de agua la que se asocia a las condiciones que presentan: suelo quebradizo, atardeceres con colores de fuego, y la muerte de plantas. Con respecto a la temporalidad, el atardecer corresponde al término del día, cuya

connotación anímica es disfórica, A partir de estos elementos se ubican la relación de contrarios:



Esta relación se reitera en el transcurso del cuento, donde la vida se relaciona con la presencia del agua en la selva, y los ríos “repletos”. A partir del segundo párrafo se presenta al león, personaje-sujeto al que hace referencia el título del cuento. La relación paradigmática del inicio, se expande al observar el vínculo entre la sequía y el sol, en contraposición con la luna; ambos cuerpos celestes juegan roles que se contraponen; mientras el sol intensifica la sequía y muerte, la luna llena cobija al león permitiéndole la vida.



Con relación al Programa Narrativo (PN) del relato, parte de una disyunción del sujeto “selva” y el objeto de valor que en este caso es el agua, manifiesta en la figura de “gran sequía”.

$(S_1 \wedge O_v)$ donde S_1 es la selva y el O_v es el agua

Sin embargo, la “gran selva” se presenta como sujeto múltiple, al disociarse en los árboles (en la figuras de selva y bosque), y el reino animal del cual el león forma parte. Es este sujeto múltiple que en la figura individual del león, se instituye como el mitente que realiza la valoración de acciones previas, a partir de las preguntas “¿por qué no en la selva no existen ríos llenos de agua y dentro animales disfrutando del agua, por qué la tierra era seca y la temperatura era insoportable? ¿A caso el reino animal era culpable de estos desastres naturales?”. La búsqueda del motivo u origen, de la situación vigente, se vincula con la búsqueda de un responsable (sujeto de realización) que el mitente evaluador

desconoce. El programa narrativo “Sequía” se refiere a la disyunción entre la selva y el agua como objeto de valor.

$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_v) \rightarrow (S_1 \vee O_v)]$ donde el S_2 es el sujeto de realización por el cual se pregunta en la evaluación.

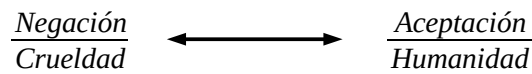
En el párrafo siguiente aparece la figura de “un gran sueño”, que precede a una visión donde se observa a “un hombre cazando... tirando árboles, quemando la selva, destruyendo su hábitat.” La enumeración ascendente incorpora acciones ejercidas sobre animales, árboles y la selva, concluyendo con el clímax, que sintetiza la acción en la figura de destrucción del hábitat. Es así que la idea de hábitat engloba los animales, los árboles y el conjunto de selva. Se instituye “el hombre” como posible responsable de la disyunción, cuyas acciones tienen como efecto directo la pérdida del objeto valioso, el agua.

La acción que provoca la disyunción entre la selva y el agua, es la destrucción del hábitat. El hábitat como espacio de vida, compartido con otros seres, y dependiente del agua como elemento de valor. Se reconoce así el programa narrativo “Destrucción”, que al realizarse activa el programa narrativo “Sequía”

$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_h) \rightarrow (S_1 \vee O_h)]$ donde el O_h es el “hábitat”

El león como mitente evaluador, realiza una segunda valoración, ahora sobre el influjo que moviliza la realización. Ahora la pregunta se realiza en un estado de vigilia, para trazar la relación paradigmática entre vida y muerte, desde la identificación del mitente sobre el sujeto agente y de realización, que se conjuntan en “el hombre”. Las preguntas que guían esta valoración son ¿por qué el hombre es tan cruel con su propia naturaleza? ¿por qué el hombre piensa sólo en su codicia y no pregunta a los demás seres vivos si están de acuerdo...? ¿por qué no disfruta su ley natural?. El mitente se sitúa en el interés de “el hombre” por satisfacer su “codicia”, a costa de los demás seres, con quienes ha roto lazos de comunicación. La noción de “naturaleza del hombre” se reitera, vinculando la negación

de su naturaleza al actuar con crueldad; analizando la relación de contrarios se identifica la dupla Crueldad – Humanidad, partiendo de la definición de cruel como “inhumano”.



La acción de comunicar se incorpora como una cualidad de lo humano, por lo que su opuesto, la incomunicación, corresponde a un acto cruel. Si el acto comunicativo es posible sólo entre sujetos, la aceptación de la “ley natural” o de la “naturaleza del hombre”, se realiza bajo la consideración de que todos los demás seres también son sujetos. Esto se reitera al cierre del cuento, como se presenta más adelante.

En términos del programa narrativo, se identifica un PN y un antiPN:

PN (Renovación)	Anti PN (Destrucción)
$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_h \vee S_2) \rightarrow (S_1 \wedge O_h \wedge S_2)]$ donde “el hombre” conserva y comparte el hábitat con “la selva”, como espacio de vida, en un “mundo nuevo”	$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_h \vee S_2) \rightarrow (S_1 \vee O_h \wedge S_2)]$ donde “el hombre” destruye el hábitat, como resultado de adueñarse de elementos que le constituyen (árboles).

Al realizarse el anti PN, el contrato establecido entre “el hombre” y su propia naturaleza (humana) se rompe; la codicia habilita al hombre como sujeto agente de destrucción, despojándolo de su humanidad.

$$A(S_3) \Rightarrow [(S_2 \wedge O_H) \rightarrow (S_2 \vee O_H)] \text{ donde el } S_3 \text{ es la “codicia” que actúa sobre el hombre } (S_2), \text{ quien pierde su humanidad } (O_H)$$

La pérdida de humanidad manifiesta en la ruptura de comunicación con otro seres y la “crueldad” de sus acciones. En términos paradigmáticos, ubica al hombre en el eje de la “Muerte”, al eliminar las condiciones apropiadas para la vida (hábitat).

El cuarto y último párrafo reincorpora la figura del “sueño” ahora como “visión”. El león manifiesta una consciencia, al disponerse a dormir. El recorrido temporal que se

inscribe en el paso del mediodía al anochecer, sitúa al sujeto en el eje de la vida, de acuerdo con la relación de contrarios que se presentó al inicio del texto.

$$\frac{\text{Sol/Día}}{\text{Muerte}} \longleftrightarrow \frac{\text{Luna/Noche}}{\text{Vida}}$$

El sueño es la vía por la cual el león accede a la visión de “un mundo nuevo”. La expresión “mundo nuevo” se define a través de tres ejes; 1) las acciones del hombre; 2) las actualización de las condiciones del ambiente y animales; y 3) la relación “hombre” – “león”. El primer eje está centrado en la terminación de la acción destructiva sobre bosques y selvas, dejando de “construir” en estos espacios. El segundo eje centra la atención en las condiciones, a partir de la presencia (recuperación) del agua: “ríos y lagos están repletos de agua”, “la temperatura es agradable para descansar” “los animales caminan tranquilamente”. El tercer eje sitúa la construcción del mundo nuevo, desde la relación “león” – “hombre”, como sujetos en condiciones de igualdad: “camina al lado de los hombres”.

Los conjuntos figurativos que conforman el tema descriptivo de “mundo nuevo” articula las siguientes figuras: el hombre no destruye bosques ni selvas, hay agua disponible y suficiente en el ambiente, hay bajas temperaturas, existe tranquilidad y descanso para los animales, existe una relación “armónica” entre los hombres y los demás seres. El respeto mutuo es el principio axiológico que enmarca el tema.

En términos del programa narrativo, bajo la figura de “visión” se recupera la humanidad del “hombre”, restaurando la unión entre la selva como sujeto múltiple (S_1) y el hábitat (O_h) como espacio para la vida.

$$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \vee O_h) \rightarrow (S_1 \wedge O_h)] \quad \text{donde el hombre } (S_2), \text{ al detener la destrucción permite la reunión entre selva } (S_1) \text{ y hábitat } (O_h)$$

Este programa narrativo se correlaciona de manera directa, con la recuperación de la humanidad (O_H) por parte de “el hombre”. Sin embargo no existe indicación del mitente que promueve la **Humanización** de “el hombre”.

$A(?) \Rightarrow [(S_2 \vee O_H) \rightarrow (S_2 \wedge O_H)]$ Al no ser definido el mitente de la Humanización, ésta se interpreta como un “hallazgo”.

Ya que la atribución de la humanidad se realiza a través de un “hallazgo”, se interpreta la realización como resultado de la “suerte” o la “providencia” (Courtés, 1997, p. 115). Como parte del análisis en el nivel superficial, la Tabla 12 concentra el modelo narrativo del cuento 03. Esta organización presenta las fases narrativas, los programas narrativos así como los papeles actanciales y las transformaciones de estado correspondientes. Se identifican así dos secuencias narrativas, que se articulan como dos programas narrativos adjuntos; el primero se refiere a la realización del anti PN y el segundo en la realización virtual del PN. La cualificación virtual de éste se define por su manifestación a través de una “visión”.

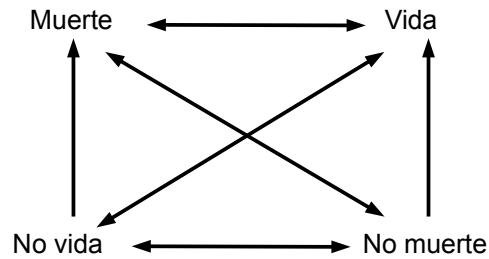
Tabla 12. Modelo narrativo del Cuento 03.

Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Influjo	Se identifican dos programas narrativos en contradicción: Renovación (PN) vs Destrucción (antiPN) Se establece la axiología desde el PN, como referencia para la Valoración del PN del relato	La “naturaleza del hombre” es el mitente que promueve el PN de base Renovación . El hombre es el sujeto agente, desde su capacidad instalada como ser humano. (deber hacer + querer hacer) La “codicia” como mitente del anti PN Destrucción , actúa sobre el hombre como sujeto	El PN plantea la unión entre la selva y condiciones de hábitat ($S_1 \wedge O_h$) El anti PN establece la desunión entre la selva y condiciones de hábitat. ($S_1 \vee O_h$)
Capacidad 1	Destrucción	La codicia como sujeto agente que deshumaniza El hombre como sujeto de estado	El hombre niega su naturaleza (humanidad), ($S_2 \vee O_H$)

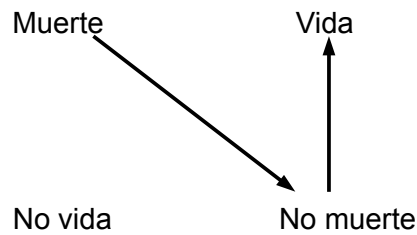
Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Realización 1	Destrucción	<p>que es despojado de su humanidad. (deber hacer + no querer hacer)</p> <p>El hombre como sujeto agente que realiza la destrucción del hábitat. La selva como sujeto de estado que es despojado del hábitat (O_h) La selva como sujeto de estado que es despojada de elemento de vida (agua. O_v)</p>	<p>La selva despojada del hábitat $A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \vee O_h)]$ La selva despojada de elementos de vida (agua) $(S_1 \vee O_v)$</p>
Valoración 1	El PN Renovación como marco de referencia	<p>El león como sujeto mitente que realiza la valoración. El hombre como sujeto agente, que niega el PN y realiza el anti PN, bajo la influencia del mitente “codicia”</p>	<p>La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, resulta Falso. No se afirma la relación fiduciaria establecida entre “el hombre” y su “naturaleza”</p>
Capacidad 2	Renovación	<p>El hombre como sujeto agente de su propia humanización al modificar sus acciones (deber hacer + querer hacer)</p>	<p>$A(S_2) \Rightarrow [(S_2 \wedge O_H)]$ La humanización como aceptación de su naturaleza</p>
Realización 2	Renovación	<p>El hombre realiza la conservación del hábitat deteniendo la destrucción del hábitat (O_h), manifiesto en las figuras del bosque y la selva (árboles y agua)</p>	<p>La selva despojada del hábitat $(S_1 \wedge O_h)$ La selva despojada de elementos de vida (agua) $(S_1 \wedge O_v)$</p>
Valoración 2	El PN Renovación como marco de referencia	<p>El león como sujeto mitente que realiza la valoración. El hombre como sujeto agente, que afirma el PN</p>	<p>La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, resulta Verdadera. Sin embargo, la realización es virtual, al manifestarse bajo la figura de “visión”</p>

Las relaciones entre /vida/ y /muerte/, manifiestas en el desarrollo del PN y antiPN, se presenta a través del cuadrado semiótico. Los tipos de relación se identifican a través de las flechas que conectan los conceptos:

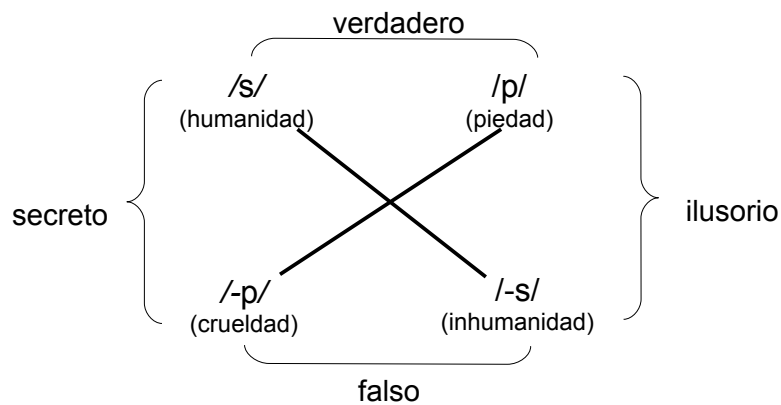
- ↔ Relación de contradicción
- Relación de presuposición



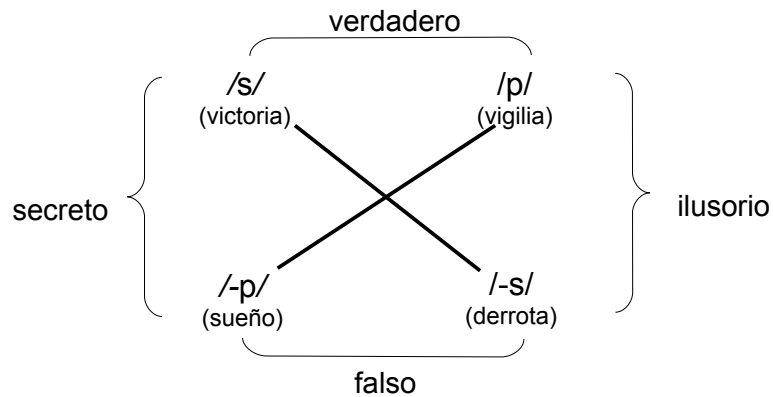
En el caso del recorrido paradigmático, se puede representar a través del siguiente esquema, donde las líneas representan la dirección de la narración:



Sin embargo al evaluar la relación entre el ser (/s/) y el parecer (/p/), relativo a la relación de veridicción, el recorrido va de lo secreto hacia lo verdadero; sin embargo lo verdadero sólo se revela a través de la visión.



La visión o el sueño, es un elemento cultural que permite acceder a conocimiento oculto o reservado. El reconocimiento de la naturaleza verdadera de “el hombre” se convierte en un secreto develado, pero no realizado. Al evaluar el cierre del relato con respecto al título, la figura eufórica de conquistador relativa a la victoria, al estar presente a través del sueño, reitera la condición de secreto.



La victoria del león, figura que se relaciona con los seres no humanos, permanece oculta con su carácter eufórico.

Indicadores de RS-EA en C03

En lo que respecta a la identificación de elementos de las representaciones sociales de la EA, recuperando las categorías de análisis

- El PN de base (general) presenta dos unidades de relato mínimo: 1) ruptura entre seres, y 2) reestablecimiento de los vínculos perdidos. Sin embargo mientras la primera se presenta en el plano de lo real y verdadero, la segunda unidad mínima se desarrolla en el plano de la virtualidad y lo oculto.
- Los elementos valiosos dentro del cuento se presentan de acuerdo con los niveles de análisis: En el nivel más general, es la *relación entre seres* la que mueve el relato; esta relación sólo es posible a partir de asumir la “naturaleza” de “el hombre”,

que se puede identificar como “lo humano”. En el nivel más superficial, la pérdida de “la relación entre seres”, tiene como consecuencia la pérdida de “el agua”, como elemento natural, y finalmente la pérdida de “la vida” como la existencia vital de los mismos seres.

- El antisujeto es de carácter reflexivo, ya que se manifiesta como la “codicia” de “el hombre”, como el actante que deshumaniza.
- Los semas paradigmáticos son /vida/ - /muerte/, al articular a través de ellos el sentido del cuento.

Cuento 04

Título: El hogar de Rosita

Autor: Femenino, Castellano/Español

Un día en un lugar cercano al bosque se encontraba una ardilla de nombre Rosita, quien se refugiaba en una llanta vieja tirada en la carretera. A ella le destrozaron su hogar por culpa de los talamontes.

Rosita estaba muy triste porque extrañaba su casita y demás amiguitos, además no tenía avellanas para comer.

Por lo que decidió caminar hasta el otro lado del bosque en busca de apoyo de las demás ardillas.

Éste lado el lugar era perfecto ya que los talamontes aún no llegaban por ahí. Rosita platicó con la reina de las ardillas, explicándole lo que en su comunidad estaba ocurriendo, y la reina no hizo caso y corrió a Rosita del bosque.

Cuando se dirigía en busca de un lugar para pasar la noche se topó con Josefa una vieja amiga de la infancia y le preguntó —¿Qué haces por acá, Rosita?— a lo que Rosita contestó —Vengo a contarles a todas ustedes lo que pasó con mi casita—, — ¿y qué pasó con tu casita?— dice Josefa, —pues llegaron los talamontes y destruyeron los pinos para convertirlos en madera.

—¡Cómo es posible!—

—Sí, Josefa, y si ustedes no hacen algo, también acabarán con su hogar

—Déjame hablar con mis vecinos, a ver qué se puede hacer, por lo pronto ven a mi casa a pasar la noche

Al día siguiente, Josefa trató de platicar con la reina, lo logró pero la Reina dijo que ahí no pasaría esa tragedia por la lejanía del lugar.

Josefa y Rosita repartieron volantes para reunir a todas las ardillas en la plaza y contar lo ocurrido.

Así fue como se armó un equipo de valor para comprobar que Rosita decía la verdad.

Diez ardillas, junto con Rosita visitaron, no sólo un lugar sin árboles, sino que una colonia habitada por personas con mucho dinero.

En base a esto planearon castigar a los talamontes si a su comunidad llegaban aún sin el permiso de la reina.

Llegó el día en que llegaron los talamontes, y las ardillas preparadas atacaron con mordidas en los pies a estos destructores obligándolos a irse y no volver nunca más a este lugar

La reina felicitó a Rosita y Josefa por su enseñanza y valor demostrado, prometiendo ayudar en lo que necesitaran.

Análisis C04

El cuento “El hogar de Rosita” es un documento manuscrito a lápiz, en español (mexicano), con título centrado, en mayúsculas y a color rojo, distinguiendo del cuerpo del texto. Se encuentra organizado en frases articuladas en doce párrafos breves. Con respecto al plano narrativo (nivel de la narración), el texto está escrito en pasado, con una reiteración en el uso del pretérito imperfecto. La voz narrativa está en tercera persona e incorpora diálogos en el texto; la temporalidad se plantea indefinida, a partir del recurso retórico “Un día en un lugar cercano al bosque”. Los demarcadores espaciales aluden a un contexto natural (no rural ni urbano) sin referencia geográfica específica. La autora emplea la prosopopeya para asignar características humanas al personaje principal, que es una ardilla.

Desde el título se presenta al personaje principal, “una ardilla de nombre Rosita”, y al objeto de valor, su “hogar”. La relación de pertenencia que se establece en el título,

proporciona la guía sobre el desarrollo de la narración. Las figuras, conjuntos figurativos y temas descriptivos del cuento se desglosan en el Anexo III.

El primer párrafo presenta al personaje principal del cuento, la ardilla Rosita (S_1 , que se corresponde con el *sujeto de estado*); así como estado inicial de disyunción con el objeto de valor, el bosque como su hogar (O_b). En estas breves líneas iniciales, se menciona también el *sujeto del hacer*, los “talamontes” (S_2), que a través de la “destrucción” han llevado a cabo el *despojo*. El *despojo* como tema descriptivo, es recurrente en el texto, siendo el *desplazamiento* el resultado principal: la búsqueda de un lugar que pueda ser instituido como nuevo hogar, espacio de vida. Las expresiones lógicas para representar tanto el estado inicial, como el despojo sufrido por Rosita son:

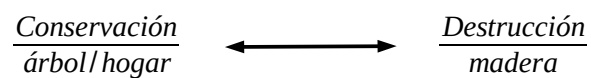
$(S_1 \wedge O_b)$ donde S_1 es la “ardilla llamada Rosita” y el O_b es su hogar (bosque)

$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_b) \rightarrow (S_1 \vee O_b)]$ donde el S_2 son los “talamontes” que destruyen su hogar.

El segundo párrafo establece el estado tímico de S_1 , como triste; desglosa la pérdida en diferentes aspectos del *despojo* sufrido: 1) lo físico-espacial, referido a la “casita”, 2) lo relacional, relativo a los “amiguitos” que extraña y 3) el sustento, en la figura de “avellanas para comer”. El párrafo siguiente presenta la partida en busca de “apoyo de las demás ardillas”, quienes se encuentran “al otro lado del bosque”; esto corresponde a la búsqueda del *ayudante* que actualice su capacidad para poder recuperar el O_b . En el quinto párrafo el “bosque”, cualificado como “lugar perfecto”, se concibe habitable al no estar presentes los “talamontes”. La comunicación realizada a la “reina de las ardillas”, así como la indiferencia con que es recibida, caracteriza a la figura de autoridad como indolente: “no hizo caso y corrió a Rosita del bosque”.

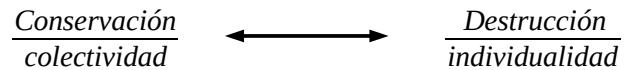
El párrafo sexto es el único que integra diálogo entre personajes; este se desarrolla entre Rosita y Josefa, una “amiga de la infancia”. La *amistad* como tema descriptivo se

manifiesta en el interés por el otro (“¿qué haces por acá?”), el advertir sobre el riesgo (“también acabarán con su hogar”), y el auxilio (“ven a mi casa”). En este párrafo también se explica el mitente de S_2 , en la transformación que realiza de los árboles en “madera”, convirtiéndolos en mercancía. Se identifica así la *codicia* como mitente de lo que se puede definir como el anti PN *Dstrucción*, en contraposición directa con el PN *Conservación*. Esto corresponde a la relación contradictoria entre los semas que nombran ambos programas narrativos:



Ambos términos se encuentran en relación con dos consideraciones del bosque, uno que lo considera en su naturaleza de árbol y hogar, y la otra como fuente de un recurso mercantilizable. El séptimo párrafo regresa sobre la figura de la “reina” como autoridad, y la *negación* de la advertencia se reitera (“ahí no pasaría” “está lejos”). En el párrafo siguiente se presenta nuevamente el tema descriptivo *advertencia*, ahora realizado por un sujeto colectivo, Rosita y Josefa; su hacer de advertir ya no se dirige a la autoridad sino al resto de ardillas. La comunicación da lugar a la instalación del sujeto colectivo, “se armó un equipo de valor”, para evaluar el riesgo. El párrafo noveno reitera el tema *dstrucción* y la naturaleza mercantil del despojo, al ver convertido el hogar de Rosita, en una “colonia habitada por personas con mucho dinero”.

Los párrafos diez y once presentan el tema descriptivo *defensa*, a través de la figura del “castigo a los talamontes”, realizado por el ahora sujeto colectivo de las ardillas (S_c). Este sujeto colectivo no integra la figura de autoridad (“reina”), y actúa incluso contra sus indicaciones. Esto es significativo ya que la autoridad se instituye como actante oponente a la realización del PN *Conservación*, escindido de la colectividad social. Actualizando los semas contradictorios, y su relación con la colectividad e individualidad se expresa:



La *defensa* por parte del colectivo de ardillas (S_c), resulta en la retirada definitiva de los “talamontes” (S_2). El cierre del relato en el doceavo párrafo, presenta la figura de autoridad dando *reconocimiento* a Rosita y Josefa, por su “enseñanza y valor”. El tema *reconocimiento* se corresponde con la fase de valoración en el modelo narrativo del relato; sin embargo la valoración evidencia el mitente del hacer específico de la figura de poder, el miedo. La valentía demostrada al defender el bosque es lo que se premia.

Con relación al Programa Narrativo (PN) general del relato, se identifican dos programas de uso: anti PN *Despojo* y PN *Defensa*, en contradicción evidente. En ambos casos el objeto valioso es el bosque se trata del bosque (O_b), pero bajo consideraciones distintas: como hogar y como mercancía. El mitente para “las ardillas”, desde el PN *defensa*, es la necesidad de un espacio de vida (hogar, alimento y relación social), mientras que para el anti PN, el mitente es el deseo de generar capital a través de la mercantilización de la madera. Ambos programas narrativos se sintetizan como PN y antiPN:

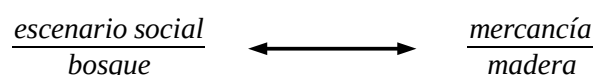
PN (Defensa)

$A(S_c) \Rightarrow [(S_c \wedge O_b \vee S_2)]$
 donde “las ardillas” conservan el bosque para sí, como hogar y espacio de vida.

Anti PN (Despojo)

$A(S_2) \Rightarrow [(S_c \wedge O_b \vee S_2) \rightarrow (S_c \vee O_b \wedge S_2)]$
 donde “los talamontes” despojan a “las ardillas” de su bosque, transformándolo.

En el nivel de significación, al analizar la naturaleza de los *sujetos del hacer* y de *estado*, se identifica a la figura de “los talamontes” como una representación de la visión mercantilista del mundo, mientras que en “las ardillas” está reflejada una visión de apropiación colectiva y comunal del entorno, como espacio de vida y escenario social.



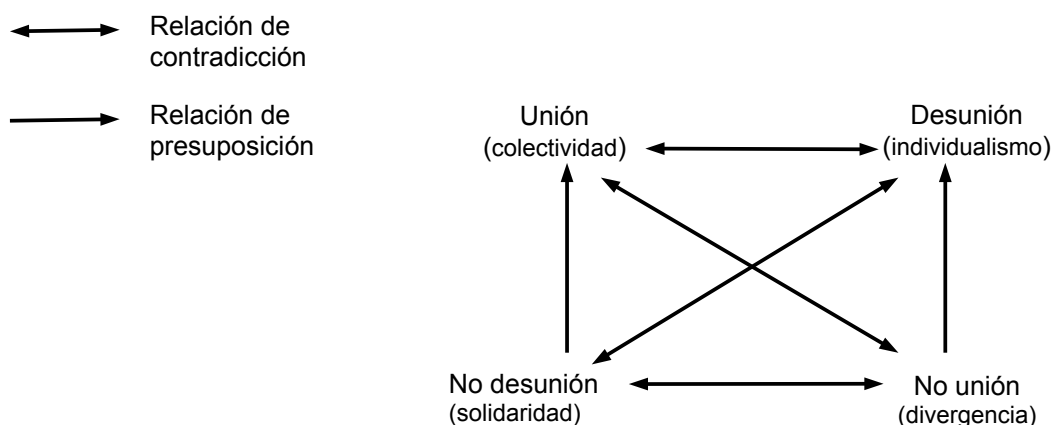
Como parte del análisis en el nivel superficial, la Tabla 13 concentra el modelo narrativo del cuento 04. Esta organización presenta las fases narrativas, los programas narrativos así como los papeles actanciales y las transformaciones de estado correspondientes. Se identifican las dos secuencias narrativas contradictorias, siendo realizada en primer lugar el anti PN y el segundo en la realización del PN.

Tabla 13. Modelo narrativo del Cuento 04.

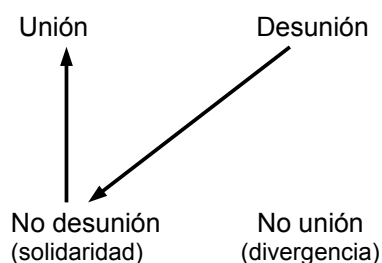
Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Influjo	Se identifican dos programas narrativos en contradicción: Defensa (PN) vs Despojo (antiPN)	El <i>espacio de vida</i> como necesidad es el mitente que promueve el PN Defensa, realizado por el sujeto colectivo S_c .	El PN plantea la unión entre las ardillas y el bosque como espacio de vida. $(S_c \wedge O_b)$
	Se establece la axiología desde el PN,	La madera (mercancía) como mitente del anti PN Despojo , que actualiza a los “talamontes” como sujetos del <i>hacer</i> .	El anti PN establece la transferencia del bosque, $(S_1 \vee O_b \wedge S_2)$
Capacidad 1	Despojo	El bosque como potencial mercancía es sujeto agente que habilita a los “talamontes” (poder hacer + querer hacer)	La codicia (C), habilita al S_2 $(S_2 \wedge C)$
Realización 1	Despojo	Los “talamontes” despojan el bosque (O_b) de quienes lo habitan (S_1); Rosita como un habitante.	Rosita es despojada de su bosque (hogar) $A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \vee O_b \wedge S_2)]$
Valoración 1	El PN <i>defensa</i> como marco de referencia axiológico	La valoración es realizada por el sujeto colectivo (S_c) que se actualiza, cuando se advierte a la comunidad. El reconocimiento del <i>despojo</i> , se instala como mitente del PN <i>defensa</i>	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, es Falso.
Capacidad 2	Defensa	El S_c decide “castigar” a los “talamontes”. (poder hacer + querer hacer)	$(S_c \wedge O_b \vee S_2)$ La comunidad, como colectivo, decide <i>defender</i> el bosque
Realización 2	Defensa El <i>poder hacer</i> de esta defensa no se cuestiona.	El sujeto colectivo defiende al bosque (O_b), de la amenaza de los “talamontes”.	S_c realiza la defensa $A(S_c) \Rightarrow [(S_c \wedge O_b)]$

Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Valoración 2	El PN <i>Defensa</i> es el marco de referencia	La figura de autoridad (“reina de las ardillas”) es quien realiza la valoración. El criterio lo hace en términos del “valor y enseñanza” de Rosita y Josefa	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, resulta Verdadera.

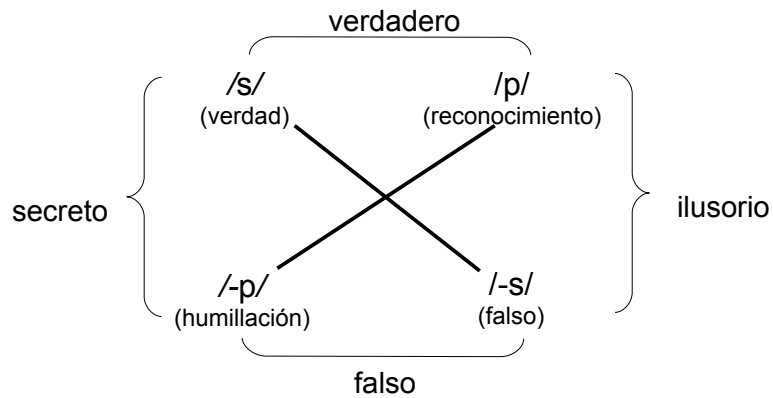
Las relaciones entre /unión/ y /separación/, manifiestas en el desarrollo del PN y antiPN, se presenta a través del cuadrado semiótico. Los tipos de relación se identifican a través de los flechas que conectan los conceptos:



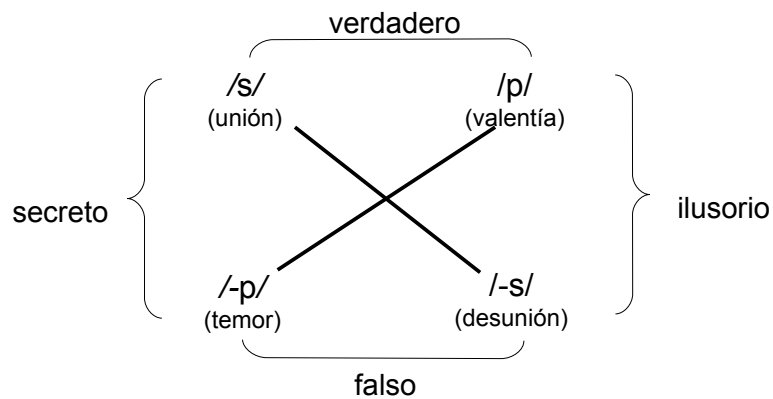
En el caso del recorrido paradigmático, se puede representar a través del siguiente esquema, donde las líneas representan la dirección de la narración:



Con respecto a la evaluación de veridicción entre el ser (/s/) y el parecer (/p/), relativo a la comunicación de advertencia de “Rosita”, el recorrido es de lo secreto a lo verdadero.



Sin embargo la valoración realizada no se realiza en términos de la veracidad de la advertencia realizada por S1, sino en términos de la valentía y “su enseñanza”. Esta última implica una valoración de una transformación del actante que realiza la valoración, en este caso la instaración del sujeto colectivo S_c.



El temor que motivaba la indiferencia de la “reina” (desunión), corresponde a la situación de inicio (falso); esta transforma en colectividad, manifiesta en la valentía de las acciones, y resultando **verdadera** la relación de veridicción.

Indicadores de RS-EA en C04

En lo que respecta a la identificación de elementos de las representaciones sociales de la EA, recuperando las categorías de análisis

- El PN de base (general) presenta dos unidades de relato mínimo: 1) el despojo del bosque, y 2) la defensa y recuperación del espacio de vida. El espacio de vida no sólo se manifiesta en lo físico (bosque), sino también en lo relacional (de lo individual a lo colectivo).
- Los elementos valiosos dentro del cuento se presentan de acuerdo con los niveles de análisis: En el nivel más general, el objeto de valor es el *espacio de vida*, que al ser arrebatado da movimiento al relato a través de la búsqueda. Para lograr la recuperación, un elemento de valor es la *colectividad*; ésta permite la evaluación e instalación del mitente para la realización del PN *defensa*.
- El antisujeto corresponde a la figura de los “talamontes”, encargados de la realización del anti PN *despojo*. El mitente de este *hacer* es el bosque como potencial *mercancía*. La posibilidad de su transformación de árbol a madera, es lo que capacita en el *querer hacer* a los “talamontes”.
- Los semas paradigmáticos son /unión/ - /desunión/, al articular a través de ellos el sentido del cuento.

Cuento 05

Título: Sin título

Autor: Femenino, Castellano/Español

Había una vez un hombre que era muy rico, tenía muchas hectáreas de terreno, decidió hacer una granja de animales. Al día siguiente mandó a sus trabajadores a cortar los árboles de ese lugar para la construcción de instalaciones de cada especie de animales y empezaron a cortar los árboles. Cortaron demasiado porque eran muchas las instalaciones que iban a construir. Conforme fue pasando iban avanzando poco a poco hasta que terminaron. Entonces pasaron los animales que tenía en su terreno, los llevó a ese lugar, vió que eran muy pocos y había más lugar para otros, decidió ir a la ciudad y comprar otros como (pollos, patos, entre otros) porque las vacas, caballos y cerdos ya los tenía.

Él decía que si todos estos crecían se haría más rico de lo que era, el tiempo iba pasando y sus animales se multiplicaban más. Un hombre llegó a su rancho a visitarle y vio sus animales que tenía y le comentó que si sabía que hay formas de cómo los animales pueden crecer más rápido por lo que él dijo que no.

Le preguntó cómo era el tipo de alimentación que les daba a sus animales y él empezó a contarle que eran productos de su cosecha con que mantenía a esos animales pero que ya no le alcanzaba. Entonces respondió el señor “mejor intenta inyectarles hormona para un mejor crecimiento, más rápido, y ahorras más” “seguiré tu consejo, me parece una buena idea”, pero nunca se puso a pensar qué tanto daño ocasionaba a los animales, este mal uso que les empezó a dar.

Las personas que habitaban cerca de esa granja empezaron a quejarse que contaminaba mucho el lugar, con malos olores que salían de la granja y que no tenía un uso adecuado. Las heces fecales de los animales llegaban a parar a los ríos y era mucha la contaminación

de ese río. El señor se sintió muy precionado por las personas y no sabía qué hacer. Empezó a vender sus animales y se quedó con muy pocos y los mantenía con su propia cosecha que producía, y decía que era mejor evitar problemas. Los podía atender mas bien por lo que llevaba un control de sus animales porque antes no los atendía igual.

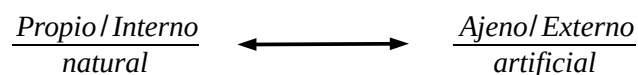
Análisis C05

El relato es un documento manuscrito a tinta azul, en español (mexicano), sin título. Se encuentra organizado en frases articuladas en nueve párrafos breves, de distinta longitud. Con respecto al plano narrativo (nivel de la narración), el texto está escrito en pasado. La voz narrativa está en tercera persona. La temporalidad se plantea indefinida, a partir del recurso retórico “Había una vez”, recurrente en textos de ficción. Los demarcadores espaciales aluden a un contexto rural sin referencia geográfica específica, pero característicos de un entorno arbolado de extensión significativa. Las figuras, conjuntos figurativos y temas descriptivos del cuento se desglosan en el Anexo III.

El texto inicia presentando al personaje principal, calificándolo como “muy rico”; la riqueza además se manifiesta bajo la figura de “muchas hectáreas de terreno”. Se identifica al “hombre rico” como *sujeto de estado* (S_1), y a la riqueza como aquello que le habilita para “hacer una granja de animales”. Este *hacer* implica la modificación del entorno, a partir de la tala de los árboles, por parte de “sus trabajadores”. “Cortaron demaciado (sic)” es la figura empleada para expresar la dimensión del impacto, justificada por “las instalaciones” a construir. Otra figura que hace referencia al impacto es la duración de la acción: “ivan (sic) avanzando poco a poco hasta que terminaron”. Todas estos conjuntos figurativos conforman

el tema descriptivo *gestión del entorno*, considerando este último como la conjunción del “terreno” y los “animales” para la crianza.

El tercer párrafo reitera una gran magnitud de espacio transformado, al ver que “eran muy pocos” los animales que tenía; esto genera la necesidad de comprar más animales para aprovechar la infraestructura instalada: “decidió ir a la ciudad y comprar otros como (pollos, patos...)”. El cuarto párrafo presenta la expectativa de resultados, en términos del incremento de la riqueza. El paso del tiempo se vincula con crecimiento de la granja; es entonces que aparece un nuevo actante, un hombre ajeno al lugar, quien proporciona información de interés: la posibilidad de incrementar la producción. Esta nueva información actúa como mitente para el *hacer* del sujeto de estado: estimular el crecimiento de los animales para generar ganancias en menos tiempo. En los dos siguientes párrafos las figuras de “alimentación” y “hormonas” se relacionan con el manejo intensivo de los animales. El efecto del “uso de hormonas” se presenta a través de una prolepsis, evaluando como negativa la acción “nunca se puso a pensar qué tanto daño le ocasionaba a los animales”. Para identificar las relaciones de contradicción, se observa que la “alimentación” se inscribe en el ámbito de lo propio (“productos de su cosecha”), que al estar sujetos a las condiciones de producción agrícola, establecen un límite. Este límite es transgredido a partir de la incorporación de “hormonas”, elemento externo que modifica los ciclos y dinámicas naturales en la crianza de los animales. La relación de contradicción se identifica en esos dos ámbitos:



El párrafo séptimo presenta los efectos que tiene la incorporación de lo externo: “malos olores”, “heces fecales...en los ríos” y “contaminación del río”, que resulta en una presión social hacia el sujeto del hacer (S_1).

La presión social actúa como mitente para modificar nuevamente el manejo de la granja: “empezó a vender los animales y se quedó con muy pocos”. Esta disminución de la escala productiva, constituye un regreso al *límite natural* del sistema productivo. La figura “los mantenía con su propia cosecha” reitera la condición de *lo propio*, que se recupera contra *lo externo* (“hormonas”). Resulta además relevante señalar, que el mitente de esta recuperación no es el hecho de la contaminación, sino del efecto social: “se sintió muy presionado por las personas”.

Para evidenciar la estructura del relato y sus relaciones paradigmáticas, se analiza en primer lugar el estado inicial:

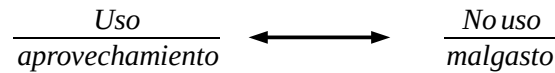
$(S_1 \wedge O_t)$ donde S_1 es la “el hombre rico” y el O_t es el terreno que posee (como manifestación de riqueza), y que se encuentra sin manejo productivo.

Tanto el terreno de términos contradictorios, se observa la dicotomía entre /aprovechar/ y /desaprovechar/. El resultado de esta contradicción es la transformación del entorno, para generar utilidades (aprovechamiento productivo, O_p). Esto permite reconfigurar la ecuación de estado en función de O_p , $(S_1 \vee O_p)$ y su transformación:

$A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \vee O_p) \rightarrow (S_1 \wedge O_p)]$ donde el S_1 , actúa reflexivamente (sobre su misma condición de estado) para contar con el aprovechamiento económico de sus terrenos.

A continuación se presenta una nueva dimensión del *hacer*, la *gradación* en términos de escala o magnitud de su efecto. Esta se relaciona con el ejercicio de evaluación que realiza el mismo S_1 al llevar a sus animales a las “instalaciones” construidas: requiere de más animales para aprovechar al máximo la capacidad disponible. Se evidencia así la *isotopía de uso* (como aprovechamiento de lo disponible), tanto a nivel del “terreno” como de las “instalaciones”. En ambos casos el *hacer* de S_1 está dirigido al aprovechamiento de

los recursos. En el caso del aprovechamiento de las instalaciones, se recurre elementos externos, al “ir a la ciudad y comprar más animales”.



La llegada del “visitante” actualiza la oportunidad de *uso*, al identificar ahora un aprovechamiento en términos temporales: “hacerlos crecer más rápido”. Para actualizar esta posibilidad de uso, es necesario ahora la incorporación de una tecnología como elemento externo, “las hormonas”. Lo externo se va constituyendo como *ayudante* en cada una de las realizaciones del *sujeto del hacer*. Se identifica así la coherencia y unidad entre las tres realizaciones: aprovechamiento del terreno, aprovechamiento de las instalaciones y aprovechamiento del tiempo. Las tres son momentos o PN de uso que permiten alcanzar el PN *Aprovechamiento*.

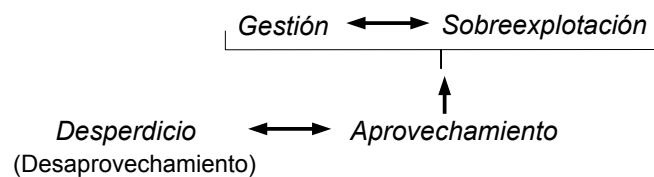
La evaluación del PN *Aprovechamiento* es realizada por la comunidad, en la figura de “las personas que habitaban cerca de la granja”. El resultado es de connotación disfórica a través de la “queja” por la contaminación del río y los malos olores saliendo de la granja. La evaluación además señala específicamente a “el mal manejo” de la granja, como la causa de la contaminación. Esta valoración permite identificar una nueva dicotomía, entre la *gestión* (buen manejo), y la *sobreexplotación* (mal manejo); esta relación corresponde a los semas /control/ - /descontrol/, reiterados al cierre del cuento. Se puede identificar entonces al control (O_c), como el *objeto de valor* para este programa narrativo.

La evaluación negativa realizada por “la comunidad”, actúa como mitente del nuevo programa narrativo, que en este caso se dirige a una *gestión*, como buen manejo de la granja. El PN *Gestión* se realiza bajo la figura de “pocos animales” que son “mantenidos por

su propia cosecha”. Se trata de un ajuste en términos del grado de aprovechamiento, de lo posible, identificando así la noción de *límite* dado por la capacidad local de cosecha.

La evaluación final la realiza el mismo hombre S_1 , en un *hacer reflexivo* como mitente. La valoración que realiza es en función de las relación social, “era mejor evitar problemas”. El complemento a esta valoración lo realiza la voz narrativa, al indicar la calidad del hacer de S_1 con respecto a los animales: “los atendía más bien (sic)”, “llevaba un control”. Se observa así el cierre de connotación eufórica (positiva).

El Programa Narrativo (PN) general del relato, está compuesto por cuatro programas de uso, en una relación anidada: PN *Aprovechamiento*, anti PN *Desperdicio*, PN *Gestión* y anti PN *Sobreexplotación*. La relación entre ellos corresponde a la siguiente estructura:



Los programas narrativos se sintetizan como PN y antiPN, para cada nivel:

PN (Aprovechamiento)

$$A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \vee O_p) \rightarrow (S_1 \wedge O_p)]$$

El “hombre rico”, actúa sobre sí mismo, para obtener un aprovechamiento económico, O_p .

Anti PN (Desperdicio)

$$A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \vee O_p)]$$

Este anti programa considera la no acción del “hombre rico”, para obtener el O_p , aún teniendo la posibilidad de hacerlo.

PN (Gestión)

$$A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \vee O_c) \rightarrow (S_1 \wedge O_c)]$$

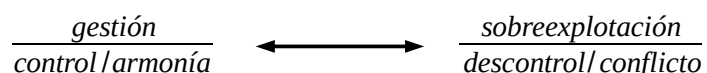
La *gestión* permite restablecer el control (O_c) en el manejo de los animales.

Anti PN (Sobreexplotación)

$$A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_c) \rightarrow (S_1 \vee O_c)]$$

La sobreexplotación como la pérdida del control (O_c) en el manejo de los animales; esto se evidencia en el desequilibrio y la contaminación

En el nivel de significación, es evidente que la *gestión* da por sentado la realización del aprovechamiento. La valoración del cierre del cuento se centra en el regreso al control y equilibrio, teniendo como interés central el aprovechamiento, bajo una condición de bienestar social (no tener “problemas” con su comunidad).



Como parte del análisis en el nivel superficial, la Tabla 14 concentra el modelo narrativo del cuento 05. Esta organización presenta las fases narrativas, los programas narrativos así como los papeles actanciales y las transformaciones de estado correspondientes. Se identifican las dos secuencias narrativas contradictorias, siendo realizada en primer lugar el anti PN y el segundo en la realización del PN.

Tabla 14. Modelo narrativo del Cuento 05.

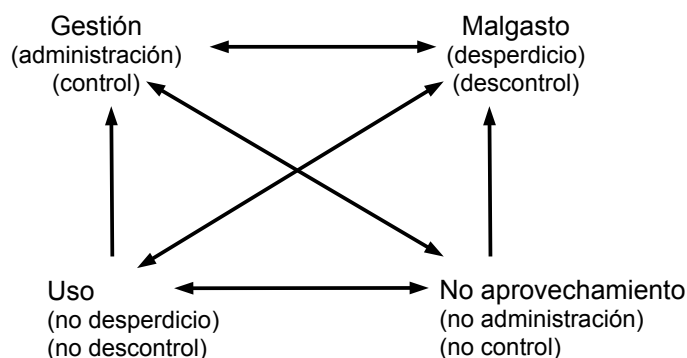
Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Influjo	Se identifican dos programas narrativos en contradicción: PN Aprovechamiento , vs anti-PN Desperdicio	El “terreno” como oportunidad que debe ser aprovechada, actúa como mitente que promueve el PN <i>Aprovechamiento</i> , para obtener un beneficio productivo.	El PN considera la apropiación de un beneficio productivo ($S_1 \wedge O_p$)
Capacidad 1	<i>Aprovechamiento</i>	El terreno y la riqueza, actualizan la capacidad del “hombre rico” (poder hacer + querer hacer)	<i>La riqueza</i> en la figura del terreno (O_t), habilita al S_1 ($S_1 \wedge C$)
Realización 1	Aprovechamiento	El “hombre rico” tala los árboles e instala el proceso productivo.	El hombre rico obtiene un aprovechamiento productivo $A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \vee O_p) \rightarrow (S_1 \wedge O_p)]$
Valoración 1	El PN <i>aprovechamiento</i> como marco de evaluación	La valoración es realizada por el visitante (S_2), que observa la posibilidad e aprovechar más los recursos. Se instala como mitente para el anti PN <i>sobreexplotación</i>	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, es Falso .
Capacidad 2	PN <i>Sobreexplotación</i>	El S_1 decide utilizar hormonas para acelerar la producción. (saber hacer + querer hacer)	($S_1 \wedge O_s$) El saber hacer (O_s) capacita la sobreexplotación de los

Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Realización 2	Sobreexplotación	El hombre rico (S_1) genera sobre producción (O_s), pero pierde el control del proceso, generando contaminación.	animales. S_1 realiza la sobreexplotación y pierde control $A(S_1) \Rightarrow [(O_s \wedge S_1 \vee O_c)]$
Valoración 2	El PN <i>Gestión</i> es el marco de referencia	La comunidad realiza la valoración indicando la falta de control (“mal manejo”). Se instala el mitente para el PN <i>Gestión</i> .	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, resulta Falso .
Realización 3	PN <i>Gestión</i>	El “hombre rico” disminuye su capacidad productiva, para recuperar el control	El hombre rico recupera la relación social armónica (O_a) y el control (O_c) $A(S_1) \Rightarrow [(O_a \wedge S_1 \wedge O_c)]$
Valoración 3	El PN <i>Gestión</i> como marco de evaluación	La valoración es realizada por el hombre rico (S_1), señalando la atención y control (O_c) sobre sus animales.	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, es Verdadero .

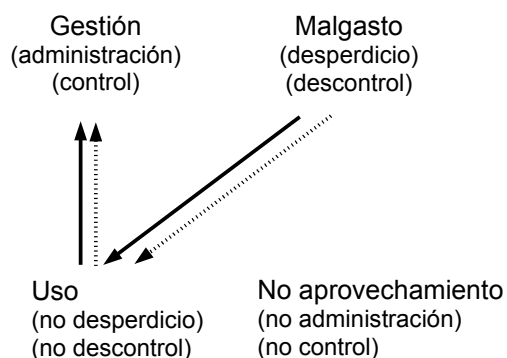
Las relaciones entre /gestión/ y /malgasto/, manifiestas en el desarrollo del PN y antiPN, se presenta a través del cuadrado semiótico. Los tipos de relación se identifican a través de los flechas que conectan los conceptos:

↔ Relación de contradicción

→ Relación de presuposición

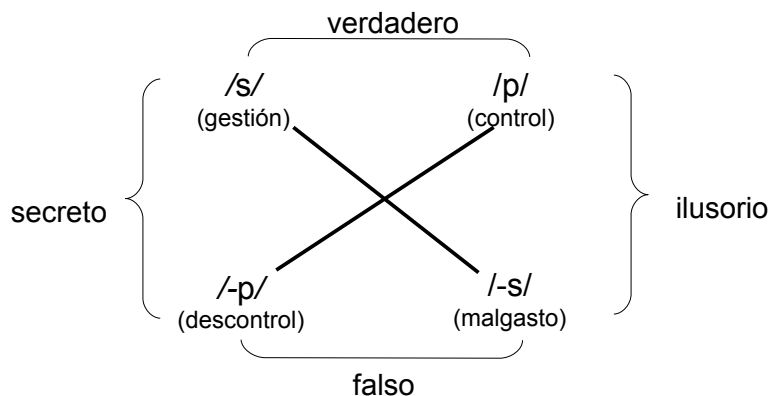


En el caso del recorrido paradigmático, se puede representar a través del siguiente esquema, donde las líneas representan la dirección de la narración:



El recorrido va del /malgasto/ inicial, lo que implica un desperdicio del recurso disponible, a un estado de /uso/ donde es “aprovechado” en términos de una gestión administrativa y económica. A partir de la realización del anti-PN *Desperdicio*, el recorrido se repite (línea punteada) desde el estado de /malgasto/ en términos de descontrol, hasta el de /gestión/ en un sistema de producción controlado.

Con respecto a la evaluación de veridicción entre el ser (/s/) y el parecer (/p/), relativo a la *administración* de los recursos, y el control que la evidencia, el recorrido general es de falso a verdadero. La gestión se concibe como el aprovechamiento, bajo un manejo adecuado de los recursos, bajo condiciones de control y administración efectiva. El tránsito del /malgasto/ a la /gestión/, incorpora la noción del control, así como de la relación armónica con el resto de la comunidad, resultando en una condición **verdadera**, al cierre del relato.



Indicadores de RS-EA en C05

En lo que respecta a la identificación de elementos de las representaciones sociales de la EA, recuperando las categorías de análisis se observa que:

- El PN de base (general) presenta tres unidades de relato mínimo: 1) el aprovechamiento, 2) la sobreexplotación y 3) la gestión de los recursos. El efecto de la gestión de lo natural (animales), tiene su efecto en lo relacional, en términos de conflicto o armonía entre el *sujeto del hacer* y la comunidad.
- Los elementos valiosos dentro del cuento corresponden a cada uno de las tres unidades de relato mínimo. En el aprovechamiento, se trata del aprovechamiento productivo (O_p); en la sobreexplotación el *objeto de valor* es la sobreproducción (O_s); y finalmente la gestión tiene como *objeto de valor* el control del proceso productivo (O_c).
- El antisujeto es asumido por el mismo sujeto del hacer, el “hombre rico”, bajo la acción del mitente externo, “visitante”, que proporciona el “saber hacer” (información sobre el uso de hormonas).
- Los semas paradigmáticos son /gestión/ - /malgasto/, al articular a través de ellos el sentido del cuento. Estos se complementan con la relación contradictoria del /control/ - /descontrol/, como condición relacionada a la gestión y el ámbito relacional del *sujeto del hacer* con su comunidad.

Cuento 06

Título: Juanito y su bosque

Autor: Femenino, Castellano/Español

Había una vez un pequeño niño llamado Juan, pero sus papás le llamaban Juanito, ellos vivían en un hermoso bosque lleno de árboles, plantas, con una gran diversidad de animales pero llegó un día en que llegaron nuevas personas a vivir allí, pero como ellos se dedicaban a vender madera empezaron a talar los árboles y poco a poco se fue agotando la biodiversidad, por consiguiente los animales que habitaban allí tendieron a migrar a otro lugar para conseguir alimentos y donde habitar, para así poder sobrevivir.

Juanito, al darse cuenta que donde vivía ya no era como antes, hermoso, lleno de vida, ya que contaban con una gran diversidad de árboles y animales que disfrutaba ver todos los días, ya que él respetaba a la madre naturaleza y pues la valoraba ya que él decía que si la naturaleza no podía vivir, porque ella era la que nos da la vida, se puso muy pero muy triste al saber que no podía hacer nada por lo que era muy pequeño, pero sí estaba conciente de todo lo que pasaba y cómo evitarlo pero él sabía que no le iban a hacer caso, hasta que un día su mamá le preguntó qué tenía y él le respondió que estaba triste porque su bosque se estaba desapareciendo.

Juanito y su mamá platicaron un buen rato y él le explicó todo lo que había aprendido en la escuela, donde le enseñaron que hay que valorar a los recursos naturales por que de ellos vivimos y sobre todo respetándola. La señora comprendió porqué su hijo estaba triste y que tenía razón en todo lo que él decía, estaba orgullosa de su hijo, por eso decidió ir a hablar con los señores que talaban a los árboles y les contó todo lo que Juanito le había dicho.

Los señores sorprendidos por todo lo que había dicho el pequeño decidieron tomar conciencia y seguir el ejemplo que el niño les ponía, así decidieron comprar el doble de

arbolitos que habían talado y así recuperar el bosque que había antes, así para que el pequeño y su familia estuviera de nuevo feliz.

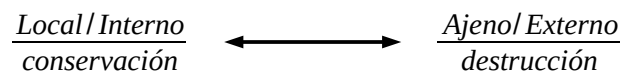
Juanito contento al ver que su bosque volvió a ser el mismo gracias a lo que aprendió en la escuela pudo salvar lo que más quería que era su bosque y así vivió muy pero muy feliz con sus papás, su bosque y sus amigos que eran los animales.

Análisis C06

El relato es un documento manuscrito a lápiz, en español (mexicano), con título centrado y entrecorillado. Se encuentra organizado en frases articuladas en cinco párrafos de distinta longitud, con cierre de “Fin” y firma de la autora al final del texto. En el plano narrativo (nivel de la narración), el texto está escrito en pasado. La voz narrativa está en tercera persona. La temporalidad se plantea indefinida, a partir del recurso retórico “Había una vez”, recurrente en textos de ficción. Los demarcadores espaciales aluden a un contexto rural donde la figura del “bosque” es empleada reiteradamente para caracterizar el espacio. No cuenta con referencia geográfica específica. Las figuras, conjuntos figurativos y temas descriptivos del cuento se desglosan en el Anexo III.

En el título presenta al personaje principal, como sujeto de estado (S_1), así como el objeto de valor (O_b): “Juanito y su bosque”. El uso del pronombre posesivo “su” es significativo al indicar una relación de pertenencia. El diminutivo empleado en el nombre del personaje, ayuda a identificar que se trata de un niño; la relación de conjunción proporciona el marco de evaluación general del relato, como programa narrativo de base. El texto inicia presentando al personaje principal, un “pequeño niño llamado Juan” (S_1); el rasgo *niñez* se vuelve relevante para el desarrollo de la historia, así como su pertenencia a un grupo familiar (“sus papás”). El bosque está caracterizado como algo “hermoso”, plural y diverso

(“lleno de árboles, plantas y gran diversidad de animales”. En el mismo párrafo se presenta la conjunción adversativa “pero”, indicando una relación de contraste con respecto del estado inicial de belleza y conjunción, a través de la llegada de lo externo “nuevas personas...se dedicaban a vender madera”. El sujeto colectivo “nuevas personas” se sitúa como el antisujeto (S_2), que realiza el despojo a través de la tala de los árboles. Se puede identificar así la relación de contrarios a través de lo /local/ y /externo/.



La voz narrativa presenta el tema descriptivo *transformación*, con las figura del “agotamiento de la biodiversidad” y la “migración de los animales” en busca de alimento y nicho. La evaluación de este *hacer* es realizada por Juanito en función del carácter estético y la vitalidad del espacio “donde vivía ya no era como antes, hermoso, lleno de vida”. El tema *relación SH-naturaleza* presenta como base el vínculo desde la dimensión axiológica: “él respetaba a la madre naturaleza...la valoraba... porque ella era la que nos da vida”. El “respeto” es la vía para asegurar la vida. El cierre del segundo párrafo inaugura el tema descriptivo *familia*, señalando las limitaciones del hacer del niño, ya que “no le iban a hacer caso”, “era muy pequeño”. Esta figura está aparejada con la figura materna, que es la que establece el vínculo entre el niño y el resto de la comunidad.

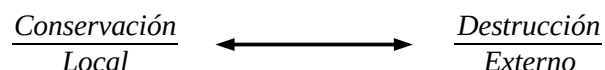
El tercer párrafo presenta el diálogo entre madre e hijo, teniendo como tema descriptivo el *conocimiento* que el niño manifiesta, a partir de lo que ha aprendido en la escuela: “él le explicó todo lo que había aprendido en la escuela”. Se da reconocimiento al saber académico o escolar, que enseña a “valorar a los recursos naturales porque de ellos vivimos”. Se reitera el entorno, cualificado como “recurso”, como fuente que proporciona elementos para la vida; así como el principio para relacionarse con él: “respeto”. El párrafo cierra con el reconocimiento que hace la madre al conocimiento del hijo, y la propuesta de apoyarlo para comunicar este conocimiento a los demás. La madre S_3 , se convierte asume

el rol de *ayudante*, de acuerdo con los roles actanciales de Greimas (Baquero V., 1991), y proporciona el saber a “los señores que talaban los árboles”.

En el párrafo cuarto, este saber se convierte en el mitente para el nuevo *hacer* del sujeto colectivo S₂: “decidieron tomar conciencia y seguir el ejemplo que el niño les ponía”. La “conciencia” como resultado del conocimiento compartido y que da dirección al *hacer*, involucra la toma de decisión (voluntad). El resarcimiento del daño hecho, se resuelve *comprando* “el doble de arbolitos que habían talado”, con la finalidad de recuperar el bosque y regresar la “felicidad” a la familia afectada. No se especifica si fueron sembrados, sino que da énfasis a la adquisición a través de un intercambio comercial; esto es coherente con la lógica del personaje colectivo S₃, y su hacer en función de lo económico.

El quinto y último párrafo, presenta la evaluación de este nuevo *hacer* relativo al PN Reforestación: “su bosque volvió a ser el mismo”. La evaluación en el plano tímico es de euforia, al manifestar que Juanito está “contento”; y reconoce nuevamente al *conocimiento* como lo que permitió la recuperación de su entorno. El cierre del texto reitera la evaluación desde el estado eufórico “vivió muy pero muy feliz”, como condición compartida con sus “padres”, “su bosque” y “amigos animales”. El bosque se reitera como el objeto de valor (O_b), que al estar presente o ausente, permite la condición de felicidad y vida. El tema descriptivo con que se concluye el relato es la *relación ser humano-naturaleza*, relación que se reinstala con la *recuperación* del bosque.

Identificando las relaciones paradigmáticas del texto, es evidente la contradicción entre :



Esta contradicción permite la transformación de estado inicial entre el sujeto S₁ y el objeto de valor O_b con el cual se encuentra en conjunción inicial; se realiza el antiPN

deforestación, a partir del hacer inicial del sujeto externo y colectivo S_2 (“nuevas personas” que después se presenta bajo la figura “los señores”). El mitente del antiPN es la ocupación que ejercen (“se dedicaban”), basada en la transformación de árboles (bosque) en madera, producto comercializable. El PN se identifica como *reforestación*, programa antagónico al antiPN; el PN recupera el estado inicial entre el objeto de valor y el sujeto de estado, conservando las características del bosque como espacio generador de vida y hábitat de otros sujetos (animales). A continuación se presentan las expresiones de estado y enunciados de transformación que permiten observar la evolución del relato.

$(S_1 \wedge O_b)$ donde S_1 es “Juanito” y el O_b es el bosque, “hermoso” y “lleno de árboles, plantas... diversidad de animales”, y del cual se obtenía lo necesario para vivir.

La transformación del bosque en madera, como realización del antiPN es realizada por el sujeto colectivo externo:

$A(S_3) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_b) \rightarrow (S_1 \vee O_b)]$ El despojo que S_3 realiza sobre S_1 y su familia.

$A(S_1) \Rightarrow [(S_2 \vee O_c) \rightarrow (S_2 \wedge O_c)]$ Juan (S_1) a través del diálogo con la madre (S_2), proporciona el saber sobre el valor de los bosques, como fuente de vida.

$A(S_2) \Rightarrow [(S_3 \vee O_c) \rightarrow (S_3 \wedge O_c)]$ A su vez, la madre (S_2) comunica este saber a “los hombres”, como sujeto externo colectivo (S_3), responsable del despojo inicial. Ellos “deciden tomar conciencia”, y devolver con creces lo que han tomado (“el doble de arbolitos talados”).

Lo anterior permite identificar el Programa Narrativo (PN) general del relato, compuesto por dos programas de uso: anti PN *Deforestación* y el PN *Conservación*. Ambos programas son resultado del *hacer* del personaje colectivo externo (S_3), ajeno al contexto

de S_1 . En el caso del PN *Reforestación*, incluye anidado el PN *Comunicación*, que permite la transferencia del conocimiento, como mitente del *hacer*, del PN *Reforestación*.

PN (Conservación)

$$A(S_3) \Rightarrow [(S_1 \vee O_b) \rightarrow (S_1 \wedge O_b)]$$

El PN considera la conservación y recuperación del bosque O_b , a través de la “compra” del “doble de arbolitos” que fueron talados por el antiPN.

Anti PN (Deforestación)

$$A(S_3) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_b) \rightarrow (S_1 \vee O_b)]$$

El anti programa se presenta cuando el sujeto colectivo externo, “nuevas personas” “los señores”, despoja a S_1 del bosque (O_b) a través de la deforestación.

El análisis en el nivel superficial se presenta en la Tabla 15, con el modelo narrativo del cuento 06. Esta organización presenta las fases narrativas, los programas narrativos así como los papeles actanciales y las transformaciones de estado correspondientes. Se identifican las dos secuencias narrativas contradictorias, siendo realizada en primer lugar el anti PN y el segundo en la realización del PN.

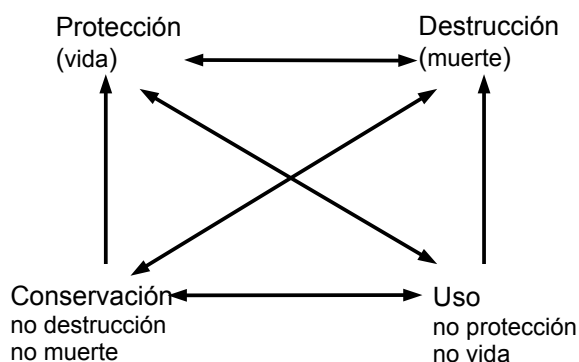
Tabla 15. Modelo narrativo del Cuento 06.

Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Influjo	Programas en contradicción: Conservación (PN) vs Deforestación (antiPN)	PN: Juanito, como S_1 tiene como mitente el disfrute y el conocimiento del bosque como fuente de vida. AntiPN: Las “nuevas personas” tienen como mitente su actividad económica productiva.	El estado inicial es la conjunción entre S_1 y su bosque (O_b) $(S_1 \wedge O_b)$
Capacidad 1	Deforestación	La llegada del personaje externo S_3 (“nuevas personas”), que ya cuentan con una práctica previa relacionada con la Deforestación, al “dedicarse” a ello. La actividad de <i>deforestación</i> como <i>medio de vida</i> . (poder hacer + querer hacer)	El antiPN considera la apropiación y transformación del bosque, en madera, para obtener un beneficio económico. $(S_1 \wedge O_b) \rightarrow (S_1 \vee O_b)$ $(S_3 \vee O_b) \rightarrow (S_3 \wedge O_b)$
Realización 1	Deforestación	El S_3 es el sujeto del <i>hacer</i> , que despoja a Juanito de su bosque.	El sujeto externo despoja al sujeto interno/local $A(S_3) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_b) \rightarrow (S_1 \vee O_b)]$
Valoración 1	El PN <i>conservación</i> como	La valoración es realizada por niño (S_1) frente a la madre (S_2),	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la

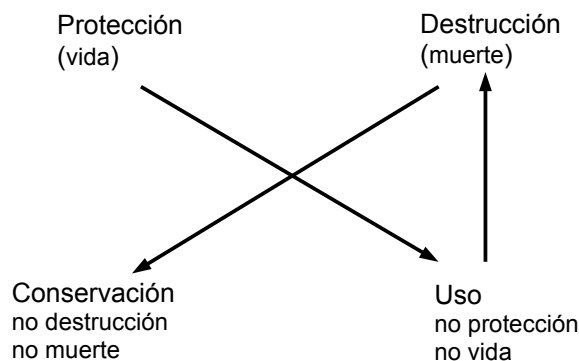
Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
	marco de evaluación	proporcionando la información que ha recibido en la escuela. El conocimiento se instala como mitente para que S2 realice el PN <i>Comunicación</i> .	Manifestación como de la Inmanencia, es Falso . $(S_2 \wedge O_c)$
Capacidad 2	Reforestación/ Comunicación	El S ₂ comunica a S ₃ el conocimiento. Esta realización habilita al S ₃ para que “decida” adquirir conciencia (fase de valoración). La conciencia así se convierte en el mitente para la realización de la <i>Reforestación</i> .	$A(S_2) \Rightarrow [(S_3 \vee O_c) \rightarrow (S_3 \wedge O_c)]$ S ₃ adquiere el conocimiento, proporcionado por S ₂ . $A(S_3) \Rightarrow [(S_3 \wedge O_{conc})]$ El sujeto colectivo asume la <i>conciencia</i> para actuar conforme a ella.
Realización 2	Reforestación	“Los hombres” (S ₃), como sujeto colectivo del <i>hacer</i> , regresan a Juan (S ₁) el bosque (O _b),	S ₃ realiza la <i>reforestación</i> , a través de la “compra de árbolitos” $A(S_3) \Rightarrow [(S_1 \vee O_b) \rightarrow (S_1 \wedge O_b)]$
Valoración 2	El PN <i>Reforestación</i> es el marco de evaluación	La comunidad realiza la valoración indicando la falta de control (“mal manejo”). Se instala el mitente para el PN <i>Gestión</i> .	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, resulta Verdadero .

Las relaciones entre Protección y Destrucción, se corresponden con los semas paradigmáticos /vida/ y /muerte/, manifiestas en el desarrollo del PN y antiPN, se presenta a través del cuadrado semiótico. Los tipos de relación se identifican a través de los flechas que conectan los conceptos:

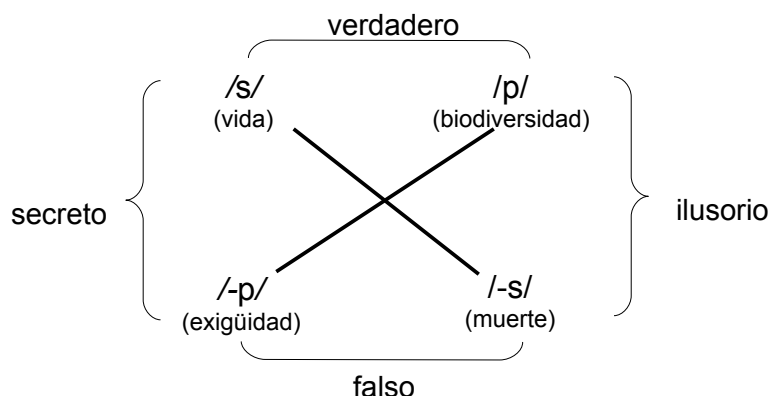
- ↔ Relación de contradicción
- Relación de presuposición



En el caso del recorrido paradigmático, se puede representar a través del siguiente esquema, donde las líneas representan la dirección de la narración:



El recorrido va desde la /vida/ proporcionada por el bosque bajo una condición de protección, que al llegar el actor externo es usado y finalmente destruido (/muerte/), a través de la realización del antiPN *deforestación*. A partir el estado de Destrucción se inicia el recorrido correspondiente al PN *reforestación*, con la recuperación del bosque a través de la incorporación de nuevos árboles. Con respecto a la evaluación de veridicción entre el ser (/s/) y el parecer (/p/) relativo a la *conservación* del bosque como fuente de vida, el recorrido tiene dos etapas: de lo verdadero a lo falso y de lo falso a verdadero.



El tránsito inicial de la /vida/ hacia la /muerte/, provoca la pérdida de la belleza y biodiversidad que proporciona inicialmente el bosque; el recorrido inverso a partir de la /muerte/ hacia la /conservación/, permite la recuperación de la vida, lo bello y la condición tímica eufórica. La evaluación final que realiza la voz narrativa, realizada en función de la *conservación*, tanto en el plano de la manifestación como de la inmanencia, es **verdadera**.

Indicadores de RS-EA en C06

En lo que respecta a la identificación de elementos de las representaciones sociales de la EA, recuperando las categorías de análisis tenemos:

- El PN de base (general) presenta tres unidades de relato mínimo: 1) la deforestación, 2) la reforestación y 3) la comunicación. En el caso del PN comunicación, ésta se encuentra anidada como parte del PN reforestación, para habilitar el *hacer* del S_3 .
- Los elementos valiosos dentro del cuento están representados por el “bosque” como fuente de vida y de belleza, a través de su biodiversidad. Al ser talados los árboles, el bosque es destruido, desapareciendo los medios de vida de los seres que lo habitan, y generando la migración de los mismos. Sin embargo el medio de vida directo del S_1 , dependiente del bosque, queda manifiesto únicamente en el discurso (comunicación entre S_1 y S_2).
- El antisujeto se encuentra bajo la figura de “personas nuevas” y “los hombres” que llegan a vivir al lugar. Las cualidades más significativas son: pluralidad, externalidad y masculinidad. Su hacer está motivado por un sus prácticas previas como modo de vida (“se dedicaban a”), así como a la información o comunicación recibida de la madre de Juan. Como actante relevante se identifica a la “madre” como *ayudante*, de acuerdo con las figuras actanciales de Greimas (Baquero V., 1991),.

- Los semas paradigmáticos son /vida/ - /muerte/, relacionados directamente con la protección y destrucción respectivamente, dan sentido al relato y se manifiestan a través de los PN y antiPN. La /vida/ se caracteriza por la biodiversidad y belleza a través de la permanencia del estado de las cosas, mientras que la /muerte/ lo hace con la degradación, y pérdida por la transformación del entorno.

Cuento 07

Título: Sin título

Autor: Masculino, Tseltal

Hace mucho tiempo en un pueblo pequeño llamado San Lucas, habitaban personas que no conocían la ciudad, estaban tan separadas de la civilización y por lo tanto estaban muy alejados de la ciencia. Pero un día llegó un señor vestido de negro con lentes y con una camioneta, su objetivo era resolver los problemas de la milpa, ya que estos señores campesinos no podían resolver las plagas del cultivo, todo era un manejo natural, no le ponían insecticidas, o sea productos químicos a sus cultivos, por eso cuando había un problema de plaga no lo podían atacar.

Entonces el señor de la ciudad comenzó a preguntarle a los nativos cuál era el problema que había en los cultivos, entonces respondieron que habían algunos animales que comían el maíz, la calabaza y hasta llegaban a las casas a comer los pollos. Pero en realidad no era un problema muy serio, no había la necesidad de hacer algo drástico. Pero como el señor de la ciudad es tan inteligente les dijo a los nativos que mataran a esos animales, que les pusiera trampas, matarlos con un rifle, en fin, la cuestión era exterminar estos animales, entre ellos estaba en la lista, el coyote, los pájaros, el tlacuache, el ratón, etc.

Lo primero que hicieron fue fusilar a todos los coyotes, cuando éstos desaparecieron surgieron los ratones, entonces por cada familia de animales que mataban surgían otras, por lo tanto el problema seguía, y este señor de la ciudad decidió retirarse de la comunidad en busca de otro pueblo. El problema fue que terminó con la fauna de este pueblo y se quedaron con otros enemigos los cultivos.

De igual manera un día llegó un señor a la comunidad a resolver el problema de la milpa, este llegó con sus paquetes de productos químicos, la cual convenció a todos los campesinos a utilizar estos productos, pero no les enseñó como tratarlos.

Pero lo más interesante es que al siguiente período de siembra y cosecha se aplicaron al cultivo productos químicos, y sí en verdad mejoró la cosecha, había más maíz, frijol, calabaza, etc. Los animales podían comer lo que necesitaban pero no los podían acabar. La producción aumentó 3 veces que antes, es por ello que los señores campesinos empezaron a utilizar estos productos químicos.

Después el señor de la ciudad se fue a otro lugar, se retiró de este pueblo llamado San Lucas, pero al poco tiempo, después de tres años comenzó el problema, la producción empezó a bajar, aparecieron otras plagas que antes no conocían, ni mucho menos sabían cómo combatirlo. Después surgieron nuevas enfermedades en los habitantes, esta enfermedad para ellos no tenía cura, no bastaba con las plantas medicinales que ellos tenían. Y comenzaron a morir los niños, pero el problema no queda ahí, sino que el agua se contaminó, y lo peor de todo, las semillas ya se habían acostumbrado a que le ponen productos químicos en el proceso de desarrollo, y el alto costo de estos productos.

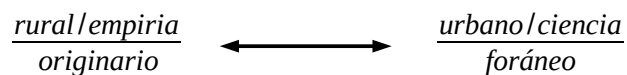
El problema más grave fue creerle a alguien extraño de la comunidad y no saber cuales eran las consecuencias de utilizar estos productos, cuando en realidad antes vivían sanamente ahora están en una crisis ambiental y de salud.

Pero los señores de la comunidad de San Lucas aprendieron de esta lección y dejaron de utilizar estos productos, decidieron trabajar la tierra como se debe y producir de manera natural sin ponerle químicos al cultivo, por eso después de unos años esta comunidad se recuperó, se organizaron, cuidaron sus cultivos y están en una relación armónica con el medio ambiente... hasta hoy en día viven bien.

Análisis C07

El relato es un documento manuscrito a tinta negra, en español (mexicano), sin título, firmado en tinta azul al inicio del texto en el extremo superior derecho de la hoja. Se encuentra organizado en frases articuladas en ocho párrafos de distinta longitud. En el plano narrativo (nivel de la narración), el texto está escrito en pasado. La voz narrativa está en tercera persona. La temporalidad se plantea indefinida, a partir del recurso retórico “Hace mucho tiempo”, recurrente en textos de ficción, particularmente los relatos míticos. Los demarcadores espaciales aluden a un “pueblo pequeño llamado San Lucas”, en contexto rural, ya que sus habitantes “no conocían la ciudad”. No cuenta con referencia geográfica específica. Las figuras, conjuntos figurativos y temas descriptivos del cuento se desglosan en el Anexo III.

El texto inicia presentando al pueblo y sus habitantes, caracterizando a éstos últimos desde su cercanía a elementos del contexto urbano: “separados de la civilización”, “alejados de la ciencia”.



El primer párrafo presenta el estado inicial de disociación entre los habitantes (S_1) y la ciencia (O_c). La llegada de “un señor de la ciudad”, permite la puesta en relación entre los habitantes de San Lucas con el conocimiento científico, para “resolver problemas de la milpa”. La caracterización del *sujeto externo/ciudadino* la realiza el autor desde características tales como la vestimenta y el transporte: “vestido de negro con lentes y una camioneta”; el color negro asociado con la ausencia de luz y lo disfórico, completan el cuadro con el vehículo y los lentes (oscuros), elementos usuales en los promotores rurales de los años 80’s, quienes se “resolvían” problemas de producción. En el mismo párrafo se afirma la falta de capacidad de los “señores campesinos” para “resolver las plagas de cultivo”, justificando la presencia del actor externo. El tema descriptivo de la *gestión productiva* se apertura con

la figura de “señores campesinos” que “no pueden resolver las plagas del cultivo”, y que su manejo era “todo natural”, sin uso de “insecticidas” o “productos químicos”

El segundo párrafo presenta la problematización propuesta por el S_2 al preguntar a los “nativos” sobre “el problema que había en los cultivos”; el cuestionamiento permite una evaluación de su manejo productivo, convirtiéndose en mitente para realizar una modificación en sus prácticas, a partir de apropiarse de un conocimiento propuesto por el agente externo: *la exterminación* como solución “inteligente” de los problemas causados por especies locales. El listado de estas especies incluye “el coyote, los pájaros, el tlacuache y el ratón”, como afectaciones a los cultivos y animales de traspatio. Cabe resaltar que la voz narrativa realiza una evaluación de este proceso de problematización: “Pero en realidad no era un problema muy serio, no había la necesidad de hacer algo drástico.”, cuestionando la respuesta “inteligente” propuesta por el S_2 .

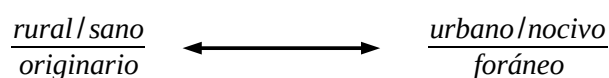
El tercer párrafo abre indicando la realización de la exterminación sugerida por S_2 , y el resultado obtenido: “por cada familia de animales que mataban surgían otras, por lo tanto el problema seguía”. El S_2 se retira de la comunidad, y la evaluación del *hacer* se completa al cierre del párrafo, con la pérdida de especies y el reemplazo de “enemigos” de los cultivos, sin resolver el “problema” inicial. Los temas descriptivos relevantes corresponden *al agente externo*, como “inteligente” pero sin arraigo ni compromiso con la comunidad; y el exterminio como propuesta de *gestión productiva*. En términos de estructura narrativa y veridicción, se identifica una “ilusión” al no generarse una solución al problema planteado.

El cuarto párrafo abre con la llegada de otro “señor...con sus paquetes de productos químicos”; este segundo agente externo (S_2), a pesar de que no se encuentra caracterizado en su apariencia externa, el uso de “productos químicos” (O_{pq}) indica conocimientos científicos y vínculo con un contexto urbano. Sin embargo se precisa el alcance de los conocimientos que comparte con la comunidad: “pero no les enseñó cómo tratarlos...”; esto

indica una transferencia parcial de la información relativa a dichos “productos químicos”, incorporando al tema descriptivo el conjunto figurativo *transferencia incompleta de tecnología*. El quinto párrafo corresponde a la evaluación del *hacer* relacionado con el uso de los productos químicos: “en verdad mejoró la cosecha, había más maíz, frijol, calabaza, etc.” “la producción aumentó 3 veces que antes”. El inicial problema de las “plagas” desapareció, ya que “los animales podían comer lo que necesitaban”. La valoración de veridicción se plantea como *verdadera* y justifica la aceptación de los conocimientos y tecnologías propuesta por el S_3 .

El sexto párrafo presenta la naturaleza temporal o no arraigada de los sujetos externos (S_2 y S_3), ya que el segundo “señor de la ciudad se fue a otro lugar, se retiró de este pueblo llamado San Lucas”. Una elipsis temporal de tres años permite actualizar la valoración previa del *hacer*, al identificar la aparición nuevamente del “problema”: “la producción comenzó a bajar, aparecieron otras plagas que antes no existían” “Después surgieron muchas enfermedades en los habitantes”. Los efectos de la apropiación de estos nuevos conocimientos (S_1 en conjunción con O_{pq}), conforman el tema descriptivo *problemas locales*, a partir de las figuras del la “baja producción”, “enfermedades que no tenían cura”, “muerte de niños”, “contaminación de agua”, “semillas dependientes de agroquímicos” y “alto costo de productos”. La problemática comunitaria se amplía más allá del ámbito productivo afectando además temas de salud, contaminación y dependencia.

El párrafo séptimo sintetiza la valoración del *hacer*, identificando como el “problema más grave” en el “creerle a alguien extraño y no saber cuáles eran las consecuencias de utilizar estos productos”. Esta valoración reitera la contracción entre lo local y lo externo a lo comunitario, dicotomía que se corresponde además en la dimensión de la salud a lo sano vs nocivo.



La valoración concluye con una evaluación retrospectiva del estado inicial de las cosas: “en realidad antes vivían sanamente, ahora están en una crisis ambiental y de salud”. La evaluación de veridicción que realiza, evidencia el recorrido de lo ilusorio hacia lo falso de la “solución de problemas”.

El octavo párrafo concluye el texto con el reconocimiento de un “aprendizaje”, realizando un *hacer* que recupera lo perdido: “dejaron de utilizar estos productos, decidieron trabajar la tierra como se debe y producir de manera natural”. Se ratifica la contradicción entre lo *natural* y *artificial*, vinculando lo primero a un conocimiento local (empírico) y lo segundo a un conocimiento externo (científico), cualificando de *deber* el uso del primero. La evaluación de este último *hacer*, resulta verdadera desde la veridicción, correspondiendo en los planos de inmanencia y manifestación. La elipsis temporal “después de unos años” presenta nuevamente al tiempo como una condición para la manifestación de las transformaciones. La condición de estado final atiende el tema descriptivo de *gestión productiva*, bajo conjuntos figurativos relacionados con la “organización” el “cuidado de cultivos” y una “relación armónica con el medio ambiente”; la valoración final se sintetiza con la idea de un “vivir bien”.

A continuación se presentan las expresiones de estado y enunciados de transformación que permiten observar la evolución del relato.

$(S_1 \vee O_c)$ donde S_1 se refiere a “los habitantes de San Lucas” y el O_c es la “ciencia”, relacionada con conocimientos y la idea de “civilización”.

La llegada de S_2 y S_3 , promueven la cercanía de S_1 al pensamiento y prácticas vinculadas con la “ciencia”. Estas transformaciones se expresan:

$A(S_2) \Rightarrow [(O_c \vee S_1 \wedge O_e) \rightarrow (O_c \wedge S_1 \vee O_e)]$ El sujeto externo S_2 promueve la conjunción entre S_1 y el conocimiento científico, particularmente la noción de gestión productiva a través de la extinción de especies (O_e).

$A(S_3) \Rightarrow [(O_v \wedge S_1 \vee O_{pq}) \rightarrow (O_v \vee S_1 \wedge O_{pq})]$ El sujeto externo promotor de “productos químicos” (S_3), se convierte en sujeto agente que *habilita* al S_1 al proporcionar el acceso a los agroquímicos. Sin embargo a la vez está provocando la pérdida de condiciones de vida (O_v) a partir de la degradación y contaminación de los suelos, semillas y agua.

$A(S_1) \Rightarrow [(O_v \vee S_1 \wedge O_{pq}) \rightarrow (O_v \wedge S_1 \vee O_{pq})]$ La recuperación de las condiciones de vida (O_v) por parte de los “señores de la comunidad” (S_1), es realizada por los mismos habitantes al “aprender la lección”.

Lo anterior permite identificar el Programa Narrativo (PN) general del relato, compuesto por dos programas de uso: anti-PN Modernización y el PN *Gestión natural*. Ambos programas son realizados por el actante local (S_1), sin embargo el anti-PN tiene como *sujeto agente* a los actantes S_2 y S_3 , ajenos al contexto comunitario, quienes ponen en contacto los conocimientos para la realización de S_1 . En el caso del anti-PN *Tecnificación*, incluye dos momentos con programas narrativos en contradicción: anti-PN *Extinción* vs PN *gestión natural*; y anti-PN *Tecnificación* vs PN *gestión natural*.

PN (Gestión natural)

$A(S_1) \Rightarrow [(O_v \vee S_1 \wedge O_{pq}) \rightarrow (O_v \wedge S_1 \vee O_{pq})]$
El PN corresponde a la recuperación de condiciones de buena vida (O_v), dejando la gestión productiva tecnificada (O_{pq}). La *realización* está a cargo del mismo actor colectivo comunitario, “los señores de la comunidad”.

Anti PN (Modernización)

Anti-PN *Extinción*:

$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \vee O_c) \rightarrow (S_1 \wedge O_c)]$

$A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_e) \rightarrow (S_1 \vee O_e)]$

Anti-PN *Tecnificación*:

$A(S_3) \Rightarrow [(S_1 \vee O_{pq}) \rightarrow (S_1 \wedge O_{pq})]$

$A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_v) \rightarrow (S_1 \vee O_v)]$

El anti-PN se desglosa en dos funciones promovidas por los sujetos externos (S_2 y S_3) que despojan a S_1 de condiciones de vida buena (O_v), a través de la *extinción* de especies locales (O_e) y el uso de productos químicos (O_{pq}).

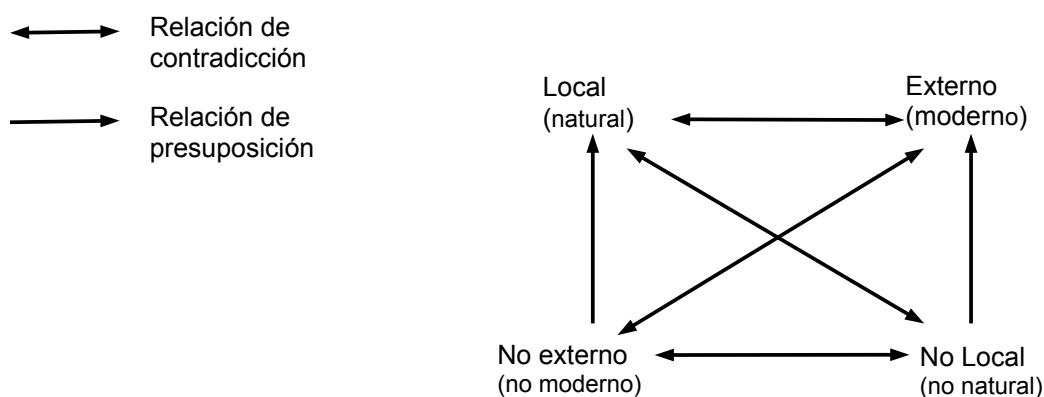
El análisis en el nivel superficial se presenta en la Tabla 16, con el modelo narrativo del cuento 07. Esta organización presenta las fases narrativas, los programas narrativos así como los papeles actanciales y las transformaciones de estado correspondientes. Se identifican las dos secuencias narrativas contradictorias, siendo realizada en primer lugar el anti PN y el segundo en la realización del PN.

Tabla 16. Modelo narrativo del Cuento 07.

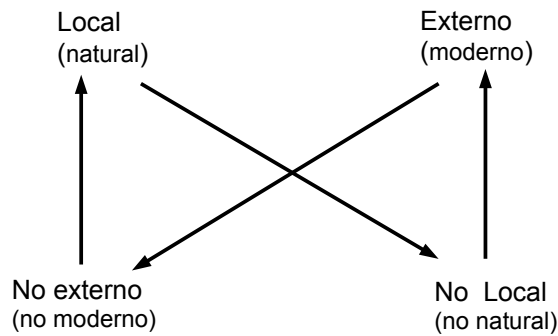
Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Influjo	Programas en contradicción: PN <i>Gestión natural</i> vs Anti-PN <i>Modernización</i>	PN: Los “señores de la comunidad” con prácticas productivas “naturales” AntiPN: Los “señores” que llegaron (S_2 y S_3) “nuevas personas” tienen como mitente su actividad económica productiva.	El estado inicial es la conjunción entre S_1 y condiciones de buena vida (O_v), sin la presencia de conocimientos científicos ($O_c \vee S_1 \wedge O_v$) ($S_1 \wedge O_p$) presencia de “plagas” con “gestión natural”
Capacidad 1	Modernización. <i>Extinción</i>	La llegada del personaje externo S_2 (“señor vestido de negro”), promueve resolver “problemas de plaga” (O_p), proporcionando un conocimiento (O_c) (poder hacer + querer hacer)	El sujeto externo proporciona el conocimiento de la <i>extinción</i> como gestión de las plagas (O_p) $A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \vee O_c) \rightarrow (S_1 \wedge O_c)]$
Realización 1	Modernización. <i>Extinción</i>	El S_1 es el sujeto del <i>hacer</i> al realizar la extinción de las especies que consideran “plaga” (O_e)	El sujeto comunitario realiza la <i>extinción</i> como gestión de plagas, pero no las resuelve. $A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_e) \rightarrow (S_1 \vee O_e)]$
Valoración 1	El PN <i>gestión natural</i> como marco de evaluación	La valoración es realizada por la comunidad (S_1) al observar la pérdida de la fauna (O_e) y la presencia de nuevas “plagas” (O_p)	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, es Falso . ($O_e \vee S_1 \wedge O_p$)
Capacidad 2	Modernización. <i>Tecnificación</i>	El S_3 comunica a S_1 los “productos químicos” para resolver la merma por “plagas”, incrementando la producción.	$A(S_3) \Rightarrow [(S_1 \vee O_{pq}) \rightarrow (S_1 \wedge O_{pq})]$ S_3 adquiere el conocimiento, proporcionado por S_2 . $A(S_3) \Rightarrow [(S_3 \wedge O_{conc})]$
Realización 2	Tecnificación	Los “señores de la comunidad” (S_1) aplican la tecnología (O_{pq}), pero al hacerlo pierden las condiciones de buena vida (O_v)	S_1 se apropia de los productos químicos pero pierde O_v . $A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \vee O_{pq}) \rightarrow (S_1 \wedge O_{pq})]$ $A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_v) \rightarrow (S_1 \vee O_v)]$
Valoración 2	El PN <i>Gestión</i>	S_1 realizan la valoración, al	La valoración de la realización

Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
	<i>natural</i> es marco de evaluación	“aprender la lección”, identificando la pérdida de elementos de buena vida (O_v).	del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, resulta Falso .
Capacidad 3	Gestión natural	S_1 reconocen como “problema más grave” el “creerle a alguien extraño”. Dicho reconocimiento se convierte en mitente para “trabajar la tierra como se debe”.	S_1 abandona el manejo tecnificado para regresar a la producción sin químicos (O_{pq}). $A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_{pq}) \rightarrow (S_1 \vee O_{pq})]$
Realización 3	Gestión natural	Los “señores de la comunidad” (S_1) son los sujetos del hacer, que a través de la producción sin químicos, recuperan las condiciones de buena vida (O_v)	S_1 se apropia de los productos químicos pero pierde O_v . $A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \vee O_v) \rightarrow (S_1 \wedge O_v)]$
Valoración 3	El PN <i>Gestión natural</i> es marco de evaluación	S_1 realizan la valoración, al “aprender la lección”, identificando la recuperación de la buena vida (O_v). La “relación armónica con el medio ambiente” proporciona el “vivir bien”.	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, resulta Verdadero .

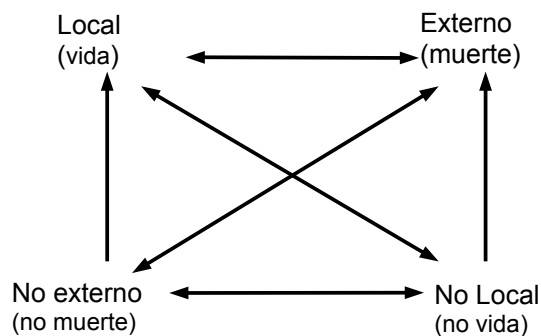
La naturaleza contradictoria entre lo /Local/ y /Externo/, se manifiesta a lo largo del relato, y puede se representa a través del cuadrado semiótico. Los tipos de relación se identifican a través de los flechas que conectan los conceptos:



En el caso del recorrido paradigmático, se puede representar a través del siguiente esquema, donde las líneas representan la dirección de la narración:

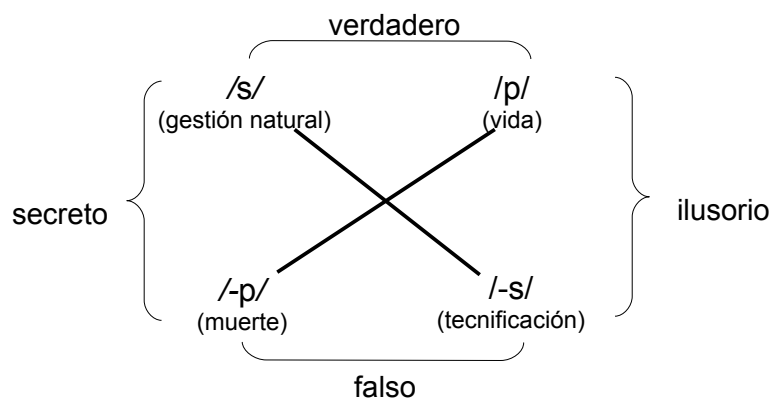


El recorrido va desde lo /Local/, correspondiente a una gestión natural de la producción, que al llegar los actores externos incorporan prácticas no locales como la exterminación, y posteriormente la tecnificación como la expresión máxima de lo *moderno* (antiPN *modernización*). A partir de la condición de /Externo/ como práctica productiva, se inicia el recorrido correspondiente al PN *gestión natural*, con la recuperación de las prácticas productivas sin agroquímicos. Cabe señalar la correspondencia entre lo natural y las condiciones apropiadas para la vida. De esta forma el cuadrado semiótico se construye:



El recorrido desde la significación va así de la /vida/ a la /muerte/, con la apropiación de conocimientos y prácticas de gestión externas al contexto comunitario. La recuperación de la /vida/ sólo se logra a partir del regreso a lo local.

Con respecto a la evaluación de veridicción entre el ser (/s/) y el parecer (/p/) relativo a la *gestión natural* de la producción como condiciones de vida, el recorrido tiene dos etapas: de lo verdadero a lo falso y de lo falso a verdadero.



El tránsito de la /gestión natural/ hacia la /tecnificación/, provoca la pérdida de las condiciones vitales: biodiversidad, salud, dependencia; el recorrido inverso de la /tecnificación/ hacia la /gestión natural/, incorpora elementos de vida comunitaria como es la organización, el cuidado de los cultivos y una “armonía” con el medio ambiente. Por lo anterior, la evaluación final que realiza la voz narrativa, tanto en el plano de la manifestación como de la inmanencia, es **verdadera**.

Indicadores de RS-EA en C07

En lo que respecta a la identificación de elementos de las representaciones sociales de la EA, recuperando las categorías de análisis

- El PN de base (general) presenta tres unidades de relato mínimo: 1) la *exterminación*, 2) la *tecnificación* y 3) la *recuperación*. Las dos primeras unidades del relato mínimo corresponden al anti-PN *modernización*, y conllevan la pérdida del elemento valioso: la vida. La recuperación de ésta se realiza a través del PN *Gestión natural*.
- Los elementos valiosos dentro del cuento están representados en dos categorías: el conocimiento y las condiciones de vida. El conocimiento en torno a la gestión de la “milpa” (prácticas productivas) son valiosas en la medida en que permiten

condiciones de “buena vida”, tales como salud, inocuidad de cuerpos de agua, alto rendimiento productivo y no dependencia (soberanía).

- El antisujeto se encuentra desdoblado bajo la figura de dos sujetos externos: “señor de la ciudad” y “señor con paquetes de productos químicos” que llegan a la comunidad con la intención de “resolver los problemas de la milpa”. En ambas figuras la capacidad mitente se sustenta en el *conocimiento* y la *tecnología* que ponen a disposición de los productores locales.
- Los semas paradigmáticos son /vida/ - /muerte/, a través de los que se configura el sentido del relato, y que se manifiestan a través de los PN y antiPN. La /vida/ se vincula directamente con la noción de lo *local*, mientras que la /muerte/ se corresponde con lo *externo*, ajeno al contexto comunitario.

Cuento 08

Título: Sin título

Autor: Femenino, Ch'ol

Érase una vez una ciudad llamada el encanto, en esta ciudad todo era tranquilidad, había suficiente espacio para todos, los habitantes, cada año sembraban de 3 a 4 arbolitos por habitante para mantener limpio el aire, además ellos cuidaban el agua, la basura, la mantenían separada, era una ciudad muy limpia. Pero conforme fueron pasando los años la gente deja de sembrar árboles y algunos se dedicaban mejor a talarlos ya que les generaba ingresos.

Entonces esta ciudad empezó a ser igual a las que existían en donde nadie respeta la naturaleza, la basura la tiraban donde quiera, hacían un mal uso del agua porque según ellos estos recursos permanecerían para siempre.

Entonces los dioses que existían en ese entonces se dieron cuenta que los humanos no estimaban lo que ellos les habían dado entonces decidieron juntarse y ver cuál era el castigo que ellos iban a imponer para que los seres humanos aprendieran a respetar lo que les habían ofrecido.

Así que ellos decidieron hablarle al sol y decirle que alumbrara más de lo común, y así el agua se evaporaría y se escasearía, los árboles se empezaron a marchitar poco a poco y fue así como el ser humano empezó a buscar agua para poder sobrevivir, empezaron a hacer pozas tan profundas para ver si encontraban algo de este vital líquido, entonces el hombre en su desesperación, empezó a emigrar en busca de este vital líquido, pero nadie hallaba una gota y la gente empezó a morir poco a poco, teniendo los labios resecos y partidos.

Fue así como la gente que aún permanecían vivos decidieron juntarse y ver cómo solucionarían este problema, entonces un anciano habló y les dijo: lo que pasa que, esto es un castigo que los dioses han enviado porque nosotros no hemos sabido valorar el agua, los árboles, animales y hemos hecho de este mundo un lugar muy sucio lleno de contaminantes. Entonces uno de ellos pregunto que es lo que debemos hacer entonces anciano querido.

Y él le respondió lo que debemos hacer es hablar con los dioses y pedirles una última oportunidad de vivir aquí en la tierra. Así lo hicieron ellos imploraron que le dijeran al sol que dejara de alumbrar tan fuerte y que el agua volviera. Entonces los dioses al ver tal desesperación decidieron volverles a dar otra oportunidad.

Y fue así como la gente se salvo y las ciudades volvieron a ser aquellas limpias donde cuidaban de la naturaleza, el agua, etc. y lo utilizaban de una manera adecuada.

Análisis C08

El relato es un documento manuscrito a lápiz, en español (mexicano), sin título, firmado en tinta negra al final del texto en el extremo inferior izquierdo de la hoja. Se encuentra organizado en frases articuladas en siete párrafos de longitud variable. En el plano narrativo (nivel de la narración), el texto está escrito en pasado. La voz narrativa está en tercera persona. La temporalidad se plantea indefinida, a partir del recurso retórico “Érase una vez”, recurrente en textos de ficción, particularmente los cuentos de hadas. Los demarcadores espaciales aluden a “una ciudad llamada el encanto”, en contexto urbano explícito en la descripción. No cuenta con referencia geográfica específica. Las figuras, conjuntos figurativos y temas descriptivos del cuento se desglosan en el Anexo III.

El texto inicia presentando la ciudad el Encanto como un lugar donde “todo era tranquilidad”, con “suficiente espacio para todos”; estas figuras caracterizan el tema descriptivo *Ciudad el encanto*, cuyo nombre actúa como símil para reiterar la condición eufórica inicial del relato (isotopía). A continuación el tema descriptivo *Gestión del entorno* está representado por las figuras de los habitantes manteniendo el aire limpio a través de la “siembra de árboles”, “cuidaban el agua”, “separaban basura”. La cualificación del *hacer* de los habitantes del Encanto concluye con la síntesis “era una ciudad muy limpia”, como expresión integradora del conjunto de acciones. Se identifica la condición de *limpieza* como resultado del *Cuidado* del aire (“aire limpio”) del espacio común (“la basura, la mantenían separada”), y de la disponibilidad en el caso del agua (“cuidaban el agua”). Esto corresponde al estado de conjunción entre la ciudad (S_1) y el *cuidado* del entorno por parte de sus habitantes (O_c).

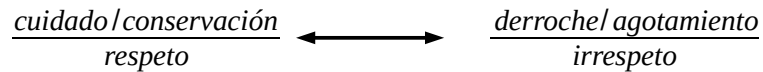
La gestión inicial del entorno se transforma al sustituir la siembra de árboles por la tala de los mismos, “ya que les generaban ingresos”. El segundo párrafo describe las nuevas características de la ciudad: “empezó a ser igual a las que existían” es una figura que indica la excepcionalidad de la comunidad, la cual se pierde al ingresar prácticas vinculadas con la generación de ingresos (capital). La caracterización del nuevo estado incorpora una condición axiológica entre los habitantes y su entorno, “nadie respetaba la naturaleza”, así como un conocimiento o creencia que sustenta sus acciones, “según ellos estos recursos permanecerían para siempre”.

$A(S_1) \Rightarrow [(O_i \vee S_1 \wedge O_c) \rightarrow (O_i \wedge S_1 \vee O_c)]$ donde S_1 se refiere a los habitantes de el Encanto, O_i son los ingresos económicos como objeto de valor que se intercambia por los cuidados del entorno (O_c).

La pérdida del objeto valioso, el *cuidado* del entorno (O_c), es realizado por los mismos habitantes de la ciudad al modificar sus prácticas de gestión; ésto como efecto de la

pérdida del respeto por el paso del tiempo (“conforme fueron pasando los años”), el interés por generar “ingresos” y la idea de inagotabilidad de los “recursos”.

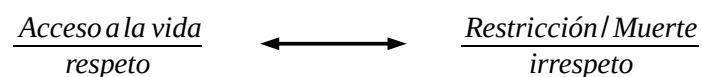
A partir de lo anterior se identifica una relación de correspondencia entre el marco axiológico y las acciones de los habitantes con respecto a “la naturaleza”:



El tercer párrafo presenta la figura de “los dioses que existían en ese entonces”, como actantes que realizan la *evaluación* del *hacer* de los habitantes de el Encanto. Se inicia el tema descriptivo *Castigo*, que incorpora la valoración de “los dioses” como sujeto colectivo sancionador, o *destinador* (*Dr*) de acuerdo con el modelo actancial de Greimas (Saniz Balderrama, 2008), correspondiente a la esfera del intercambio. El castigo se instala como la vía para recuperar el *respeto* hacia “lo ofrecido” por los dioses hacia la comunidad, y es resultado de un acto colectivo también. El párrafo cuarto continúa el tema *Castigo*, con “los dioses” como interlocutores del “sol” (S_2), a quien le piden “que alumbrara más de lo común”; el resultado previsto es la pérdida del agua y posteriormente de la vida. Ubicamos así al *destinador* (*Dr*), negando el acceso a un objeto de valor vital, el “agua” (O_a), a través de la acción de S_2 , en una relación de intercambio: al no contar con las prácticas de cuidado requeridas por el respeto a lo natural (O_c), se retira el acceso al agua (O_a). El enunciado de transformación se expresa entonces:

$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_a) \rightarrow (S_1 \vee O_a)]$ donde S_2 es “el sol” que en calidad de *sujeto del hacer*, impide a S_1 el acceso al agua (O_a). Esto como resultado de la suspensión del contrato entre “los dioses” (*Destinador, Dr*) y S_1 , los habitantes quienes han dejado de lado las prácticas de cuidado del entorno (O_c).

A partir de la pérdida del agua (O_a), “el ser humano” inicia la búsqueda del líquido para poder sobrevivir: “hace pozos profundos” y “emigra” sin encontrar agua en otros lugares, más allá de el Encanto. El resultado de esta búsqueda es finalmente la muerte por deshidratación (“con labios resecaos y partidos”), al no encontrar agua. El párrafo quinto aborda un segundo momento de la búsqueda, caracterizada por lo colectivo: “la gente que aún permanecían vivos decidieron juntarse y ver cómo solucionarían este problema”. La figura “juntarse” remite a un contexto comunitario que se explicita con la participación del “anciano” como fuente de conocimiento. Es el anciano quien *revela* a la comunidad la verdadera razón de la pérdida del agua: “es un castigo que los dioses han enviado porque nosotros no hemos sabido valorar...”, “hemos hecho de este mundo un lugar muy sucio, lleno de contaminantes”; la figura del “anciano” se constituye como *ayudante* (*Ay*) (Saniz Balderrama, 2008) que proporciona el *saber*, capacitando al colectivo para recuperar nuevamente el objeto de valor (O_a). La *revelación* presenta una nueva relación de contrarios, que relaciona el acceso al agua como fuente de vida, a la valoración y respeto al agua, los árboles, los animales:



A la pregunta expresa de “uno de ellos” sobre “lo que hay que hacer”, el párrafo sexto presenta el tema descriptivo *petición*, como solicitud a los dioses de “una oportunidad de vivir aquí en la tierra”, en aras de actualizar el contrato que había sido roto inicialmente. La realización de la *petición* se expresa como súplica, solicitando la indicación para levantar el castigo: “Imploraron que le pidieran al sol que dejara de alumbrar tan fuerte”, “que el agua volviera”. Los destinatarios “ven la desesperación” y aceptan la *petición*, como refrendo a la relación contractual de *cuidado* de lo recibido.

El séptimo párrafo concluye el relato presentando el tema descriptivo *recuperación de la vida*, con la “salvación” de la gente, y la recuperación de las ciudades caracterizadas

por la “limpieza”. La evaluación de la restitución del contrato, la realiza la voz narrativa, cualificando de “adecuado” el uso del agua y el cuidado general de la naturaleza.

A continuación se presentan las expresiones de estado y enunciados de transformación que permiten observar la evolución del relato.

$(S_1 \wedge O_c)$ donde S_1 se refiere a la ciudad el Encanto y el O_c son las prácticas de “cuidado” del entorno: reforestación como limpieza del aire, no derroche del agua, gestión adecuada de la basura.

El paso de los años transforma el *hacer* de los habitantes del Encanto (S_1), y transgrediendo el acuerdo de cuidado del entorno:

$A(S_1) \Rightarrow [(O_i \vee S_1 \wedge O_c) \rightarrow (O_i \wedge S_1 \vee O_c)]$ Los habitantes de la ciudad el Encanto (S_1) dejan de lado las prácticas de cuidado del entorno (O_c), a cambio de la generación de ingresos (O_i).

$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_a) \rightarrow (S_1 \vee O_a)]$ “El sol” (S_2) quita el agua (O_a) a “los hombres” (S_1), como *castigo*.

$A(Ay) \Rightarrow [(S_1 \vee O_s) \rightarrow (S_1 \wedge O_s)]$ “El anciano” (Ay) revela el saber (O_s) sobre la pérdida del agua. Este saber actúa como mitente para la *petición del perdón* a “los dioses”.

$A(S_2) \Rightarrow [(O_a \vee S_1) \rightarrow (O_a \wedge S_1)]$ “Los dioses” (D) (S_2) regresan el agua (O_a) a “los hombres” (S_1)

$A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \vee O_c) \rightarrow (S_1 \wedge O_c)]$ Los y al mismo tiempo permiten la recuperación de la vida para todas las ciudades.

Lo anterior permite identificar el Programa Narrativo (PN) general del relato, compuesto por dos programas de uso: anti-PN *Descuido* y el PN *Cuidado*. Ambos

programas son realizados por el actante local (S_1), de tal forma que se trata de un *hacer reflexivo*. La actuación de *destinador*, “los dioses”, permiten la transformación del *hacer del sujeto de realización*, a partir de la restricción de acceso al agua como objeto de valor (O_a)

PN (Cuidado)

$$A(S_1) \Rightarrow [(O_i \vee S_1 \wedge O_c)]$$

$$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_a)]$$

El PN corresponde al cumplimiento del contrato entre los dioses y los habitantes del Encanto (S_1), realizando prácticas de cuidado (O_c), sin considerar su venta para obtener ingresos económicos (O_i).

Asociado al *Cuidado* se encuentran los PN *Búsqueda y Revelación*, que actualizan el saber (O_s) de la relación contractual entre S_1 y el *destinador Dr*. Esto se logra a través de la revelación hecha por el anciano (Ay).

Revelación (reconocimiento de valor)

$$A(Ay) \Rightarrow [(S_1 \vee O_s) \rightarrow (S_1 \wedge O_s)]$$

Perdón y Recuperación de la vida

$$A(Ay) \Rightarrow [(O_a \vee S_1 \vee O_c) \rightarrow (S_1 \wedge O_c)]$$

Anti PN (Descuido)

anti-PN *Descuido*

$$A(S_1) \Rightarrow [(O_i \vee S_1 \wedge O_c) \rightarrow (O_i \wedge S_1 \vee O_c)]$$

El anti-PN es realizado por los habitantes de el Encanto (S_1), intercambiando las prácticas de cuidado (O_c) por la generación de ingreso económico (O_i), a través de la *mercantilización*.

Asociado al *Descuido* se encuentra el PN *Castigo*, que consiste en el Despojo del agua, por parte del sol (S_2).

anti-PN *Despojo*:

$$A(S_2) \Rightarrow [(O_a \wedge S_1 \wedge O_v) \rightarrow (O_a \vee S_1 \vee O_v)]$$

El análisis en el nivel superficial se presenta en la Tabla 17, con el modelo narrativo del cuento 08. Esta organización presenta las fases, los programas narrativos así como los papeles actanciales y las transformaciones de estado correspondientes. Se identifican las dos secuencias narrativas contradictorias, siendo realizada en primer lugar el anti PN y el segundo en la realización del PN.



Tabla 17. Modelo narrativo del Cuento 08.

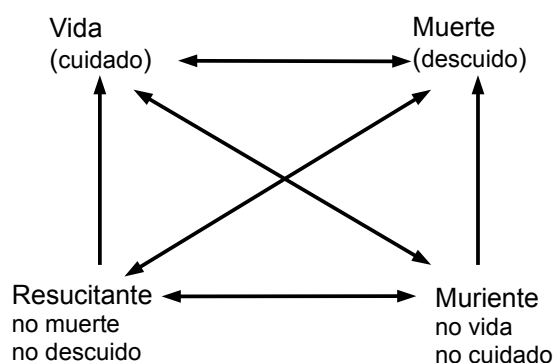
Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Influjo	Programas en contradicción: <i>Cuidado</i> (PN) vs <i>Descuido</i> (antiPN)	PN: Los “habitantes” realizan prácticas de cuidado (O_c), a cambio cuentan con la disponibilidad del agua; no hay un	El estado inicial presenta la conjunción entre S_1 y las prácticas de cuidado (O_c) y disponibilidad de agua (O_a),

Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
		ingreso económico. AntiPN: Los "habitantes" dejan de lado el cuidado su entorno, y pierden el acceso al agua.	$(O_i \vee S_1 \wedge (O_c \cup O_a))$ en coherencia con el PN
Capacidad 1	<i>Descuido</i>	El paso del tiempo se presenta como condición para el cambio de S_1 ("habitantes"), dejando de realizar las actividades de cuidado (O_c), a cambio de recibir un ingreso económico (O_i). El tiempo se vincula al <i>olvido</i> de un <i>deber hacer</i> , que permite el <i>hacer</i> de la <i>mercantilización</i> . (poder hacer + querer hacer)	El olvido de un saber (O_s) como <i>deber hacer</i> con respecto al entorno, permite el hacer del anti-PN, generando ingresos (O_i) a costa de la pérdida del <i>cuidado</i> $A(t) \Rightarrow [(S_1 \vee O_s) \rightarrow (S_1 \wedge O_s)]$
Realización 1	<i>Descuido</i>	El S_1 es el sujeto del <i>hacer</i> al realizar al intercambiar ingresos económicos (O_i) por cuidado del entorno (O_c)	Los habitantes S_1 adquieren ingresos económicos a costa del cuidado del entorno $A(S_1) \Rightarrow [(O_i \vee S_1) \rightarrow (O_i \wedge S_1)]$ $A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_c) \rightarrow (S_1 \vee O_c)]$
Valoración 1	El PN <i>Cuidado</i> como marco de evaluación	La valoración es realizada por los dioses como <i>destinador</i> (Dr). $(O_i \wedge S_1 \vee (O_c \cup O_a))$	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, es Falso .
Capacidad 2	<i>Descuido</i> Tema: <i>Castigo</i>	El destinador (Dr) indica al sol (S_2) que despoje del agua (O_a) a la comunidad (S_1). (poder hacer + deber hacer)	S_2 adquiere la instrucción desde el destinador Dr , con respecto al <i>deber-hacer</i> del sol (O_{dh1}), para retirar el agua. $A(Dr) \Rightarrow [(S_2 \vee O_{dh1}) \rightarrow (S_2 \wedge O_{dh1})]$
Realización 2	<i>Descuido</i> Tema: <i>Castigo</i>	El sol (S_2) despoja del agua (O_a) a la comunidad (S_1)	$A(S_2) \rightarrow (S_1 \vee O_a)$
Valoración 2	PN <i>Cuidado</i> como marco de evaluación (<i>Búsqueda</i>)	Los sobrevivientes S_1 realizan la valoración de la imposibilidad de obtener agua, como elemento de vida.	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, resulta Falso .
Capacidad 3	PN <i>Cuidado</i> Temas: <i>Revelación y Petición</i>	El anciano (Ay) revela la relación contractual olvidada (O_s). Se habilita así el <i>deber hacer</i> referido al cuidado. Pero para habilitar el <i>poder hacer</i> es necesaria la <i>petición</i> . (deber hacer + poder hacer)	El anciano (Ay) revela el <i>deber hacer</i> de la comunidad (O_{dh2}). $A(Ay) \Rightarrow [(S_1 \vee O_{dh2}) \rightarrow (S_1 \wedge O_{dh2})]$ S_1 realiza la <i>petición</i> a los dioses para <i>poder-hacer</i> el acceso al agua (O_a).

Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Realización 3	<i>Cuidado</i> Tema: <i>Recuperación de la vida</i>	Los dioses (<i>Dr</i>) otorgan nuevamente el agua en una relación de intercambio con “la gente” (<i>S₁</i>) quien cuida su entorno (<i>O_c</i>) $[(Dr \rightarrow (S_1 \wedge O_a)) \Leftrightarrow (S_1 \rightarrow (S_1 \wedge O_c))]$	<i>S₁</i> recupera las prácticas de cuidado de su entorno <i>O_c</i> . $A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \vee O_c) \rightarrow (S_1 \wedge O_c)]$
Valoración 3	El PN <i>Cuidado</i> es marco de evaluación	La valoración hecha por la voz narrativa, a partir de la inmanencia y la manifestación de la vida (<i>O_a</i>) y la limpieza (<i>O_c</i>).	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, resulta Verdadero .

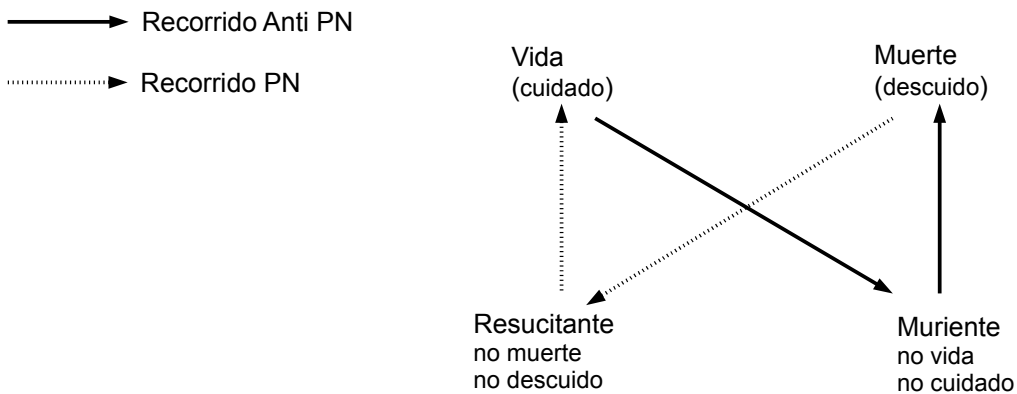
La naturaleza contradictoria entre /vida/ y /muerte/, se manifiesta a lo largo del relato a través de las prácticas de cuidado (limpieza) y descuido (contaminación). La relación paradigmática se representa con el cuadrado semiótico, cuyos vínculos de relación están indicados con las flechas que conectan los conceptos:

 Relación de contradicción
 Relación de presuposición



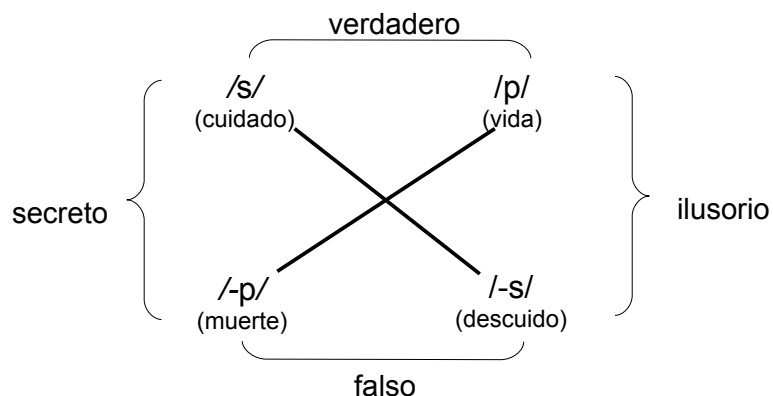
La vida y el cuidado del entorno se asocia a una condición de limpieza que es reiterada incluso al cierre del texto.

En el caso del recorrido paradigmático, se representa a través del siguiente esquema, donde las líneas representan la dirección de la narración:

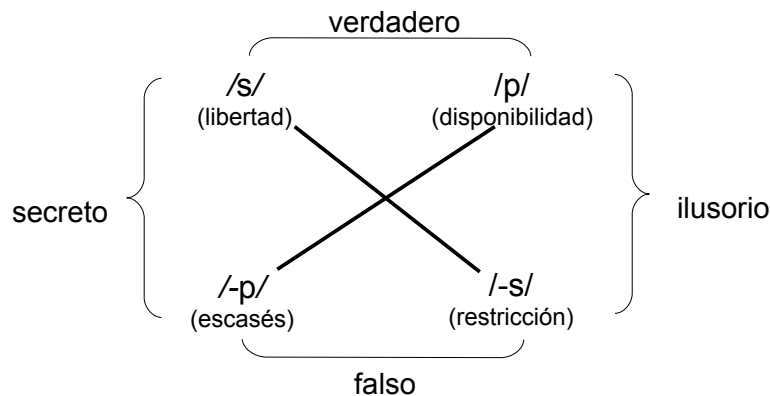


El recorrido va desde el /Cuidado/ hasta la para mantener limpio el entorno, a través de la siembra de árboles, cuidado del agua y separación de basura. La pérdida de estos cuidados, provoca la no-muerte evidenciada a través de la contaminación del entorno y la pérdida de vida al dejar de lado la reforestación por la venta de árboles, asumiendo un estado de /muriente/. La decisión de los dioses por retirar el agua, realiza la condición de /muerte/. El recorrido inverso se realiza a partir de la *revelación* del anciano.

Con respecto a la evaluación de veridicción entre el ser (/s/) y el parecer (/p/) relativo al *cuidado* del entorno como condición necesaria para la vida, el recorrido tiene dos etapas: de lo verdadero a lo falso y de lo falso a verdadero.



El tránsito del /cuidado/ hacia el /descuido/, provoca la pérdida de las condiciones vitales: biodiversidad, salud, dependencia; el recorrido inverso de la /descuido/ hacia el /cuidado/, requiere del reconocimiento de una condición que estaba oculta: el incumplimiento de un acuerdo con el destinador (“los dioses”). Esto implica la relación de veridicción en función de este saber:



En un inicio la disponibilidad del agua y la libertad de acceso corresponden a lo verdadero; sin embargo al incumplimiento del cuidado, la restricción de acceso y la consiguiente escasés del recurso, posiciona en una condición de falso. La revelación sobre la restricción de acceso permite el regreso a la condición de verdadero una vez restituída la práctica del cuidado. De esta forma la evaluación final que realiza la voz narrativa, tanto en el plano de la manifestación como de la inmanencia, es **verdadera**.

Indicadores de RS-EA en C08

En lo que respecta a la identificación de elementos de las representaciones sociales de la EA, recuperando las categorías de análisis

- El PN de base (general) presenta tres unidades de relato mínimo: 1) el *descuido*, 2) el *despojo* y 3) el *cuidado* (que incluye la *revelación*, el *perdón* y la *recuperación de la vida*). El anti-PN *descuido* se encuentra asociado a un PN Despojo, en una relación causa-efecto. El PN *cuidado* incluye la *revelación* como fase narrativa que

habilita al S_1 en el *saber-saber* (Capacidad), el *perdón* como el *poder-hacer* (Capacidad) y la *recuperación de la vida* como realización a través del intercambio del agua (O_a) y el cuidado del entorno (O_c). De esta forma el PN de base presenta la *pérdida y recuperación* en el texto.

- Los elementos valiosos dentro del cuento están representados en tres categorías: los elementos del entorno (el agua como el principal, O_a), las prácticas de cuidado (O_c), y el conocimiento o saber (O_s). El conocimiento, al ser revelado, permite la realización del PN. Los elementos del entorno son objeto de valor, sobre el cual se ejerce una práctica de cuidado (O_c). Se identifica así una triada que permite la vida: conocimiento, cuidado y entorno.
- El rol actancial de antisujeto se presenta bajo dos figuras: en el caso del *descuido*, lo realiza el mismo sujeto de estado (S_1), al intercambiar las prácticas de cuidado del entorno, por prácticas para la generación de ingreso económico. El mitente de esta acción reflexiva es el Tiempo, como aspecto que genera una especie de olvido. En el caso de *despojo*, el destinador (Dr) en la figura de “los dioses” son los que disponen el despojo del agua, indicando al antisujeto (S_2) en la figura de “el sol”, que no permita el acceso de la gente al vital líquido.
- Los semas paradigmáticos son /vida/ - /muerte/, a través de los que se configura el sentido del relato, y que se manifiestan a través de los PN y antiPN. La /vida/ se relaciona directamente con el *cuidado* del entorno, mientras que la /muerte/ se corresponde con el *descuido* o falta de atención al entorno, directamente relacionado con la *mercantilización* del entorno.

Cuento 09

Título: Un sueño

Autor: Masculino, Tseltal

A lo largo de mi vida me han contado de un lugar que existía hace mucho tiempo, he visto imágenes hermosas que son difíciles de creer, conozco animales descritos en los libros de historia, animales que habitaban en planeta junto con nosotros, hoy solo se puede ver a los seres humanos. Cierta día mi abuelo antes de morir me contó la historia del lugar en donde él vivía, entonces cuando él comenzaba a leer dejaba a un lado los cuentos de Blancanieves, los tres cochinitos y dedicaba a escuchar a mi abuelo, él hablaba de lugares y animales hermosos trataba de dibujarlos pero no se salían muy bien, cada noche esperaba que un día al amanecer saliera el sol y pudiera sentir el calor del que me había hablado mi abuelo, escuchar el agua correr en los arroyos y ríos, sentir cómo el viento alborota cada uno de mis cabellos, pero no era así, amanecía como siempre, la claridad apenas se podía ver, fuera de la casa no hay más que otras casas.

Todos los días mis padres repiten que es un milagro que aún podamos despertar y poder vernos y hablarnos, aunque sea de cosas que no sabemos si existieron, salir a jugar ni pensarlo, el aire o si se le puede llamar así me mataría en cuestión de segundos, y no hay en donde jugar. Ahora nos preocupa que un día no podamos abrir los ojos y dejar de ver a nuestros seres queridos, pero mientras tanto hablaremos de cosas hermosas que alguna vez estuvieron aquí.

Una de tantas “noches” me fui a acostar, entonces tuve muchos sueños, que no volvería a ver a mis padres y que en donde yo vivía ya no existía, me desperté y nada cambió, ahí seguíamos esperando la hora de que nuestro lugar de vida algo le pasara y nos dejara de

dar la vida. Entonces transcurrirán los años en espera de que algo suceda y cambia nuestras vidas.

Una noche habían comentado los otros vecinos que algo le pasaba al mundo que era su último día de vida y que nos preparáramos para lo que fuera que iba a pasar, mis padres y yo platicábamos de cómo llegó el mundo a esta situación, y ellos me decían que los que habían vivido antes no lo cuidaban y no les importaba más que el dinero, entonces en un arranque de furia maldije al nombre de todos aquellos que habían estado antes que yo, mis padres al ver mi reacción dejaron de hablar y sin más que hacer me fui a la cama, preocupado, ¡no! porque lo que estaba apunto de pasar lo había esperado por mucho tiempo, entonces me quedé dormido y tuve una pesadilla que se relacionaba con lo que mi abuelo me había dicho, en mi pesadilla me miraba rodeado de animales, cientos de ellos y como en los paisajes un sol tan brillante que poco a poco podía ver, el ruido del agua que corría por ls arroyos eran ensordecedores, al igual que el soplar del viento no paraba y me provocaban mucho frío, entonces mi pesadilla terminó y no supe más de mi vida y del mundo donde viví.

Espero que no tengas una de estas pesadillas porque de verdad dan mucho miedo y puede ser que te pase lo que a mí. Fin

Análisis C09

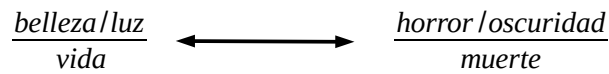
El relato es un documento manuscrito a lápiz, en español (mexicano), con título centrado en la parte superior de la hoja, firmado en tinta azul al final del texto en el extremo inferior izquierdo de la hoja. Se encuentra organizado en frases articuladas en cinco párrafos de longitud variable. En el plano narrativo (nivel de la narración), el texto está escrito en pasado, con un uso recurrente del pretérito perfecto, lo que permite ubicar una

continuidad temporal vigente. La voz narrativa está en primera persona, que al cierre del texto cambia a segunda persona, aludiendo directamente al lector; el texto integra algunos diálogos para enfatizar una condición tímica de la voz narrativa. En términos estructurales el autor emplea el *racconton* o yuxtaposición, partiendo de una retrospectiva amplia que concluye en el presente. Los demarcadores espaciales correspondientes al presente hacen referencia a un espacio urbano, “fuera de la casa no hay más que otras casas”; sin embargo no cuenta con referencia geográfica específica. Las figuras, conjuntos figurativos y temas descriptivos del cuento se desglosan en el Anexo III.

El texto inicia con una alusión al conocimiento sobre un pasado remoto “un lugar que existía hace mucho tiempo”, a partir de “imágenes hermosas”, “descritos en libros”. Este *pasado perdido* se caracteriza por su estética, su inverosimilitud (“son difíciles de creer”), y biodiversidad (“animales que habitaban en el planeta”). En el mismo párrafo se narra la transferencia de *conocimiento* relacionada con el *pasado perdido*, “mi abuelo antes de morir me contó la historia del lugar donde él vivía”; de esta forma el *pasado perdido*, como idea de paraíso perdido, está caracterizado por la presencia de elementos naturales y vida, “animales hermosos”, “calor del sol”, “agua correr en los arroyos y ríos, sentir el viento”. La transmisión de dicho conocimiento genera la *espera* de recuperación de lo perdido, “cada noche esperaba que un día al amanecer saliera el sol”.

En la narración de la conversación con el abuelo, se enfatiza la importancia de lo que cuenta, comparado con otras historias de ficción, “cuando él comenzaba a leer dejaba a un lado los cuentos de Blancanieves, los tres cochinitos y dedicaba a escuchar a mi abuelo”. La figura del abuelo se caracteriza como referente vivo del *pasado perdido*, donde la *palabra* es el medio por excelencia “trataba de dibujarlos pero no le salían muy bien”. El párrafo cierra con el presente bajo la condición de pérdida actualizada “la claridad apenas se podía ver, fuera de la casa no hay más que otras casas”, donde “las casas” corresponden

a un entorno natural intervenido, del cual se han desplazado las demás especies. Desde el primer párrafo se puede identificar una primera relación de contrarios:



La caracterización de la vida en el pasado perdido, tiene un énfasis en la experiencia estética así como en la presencia de luminosidad, que contrasta con el hoy. En el esquema siguiente se identifican las figuras que caracterizan la relación de contrarios.



El segundo párrafo inicia con una aseveración que describe el estado actual de las cosas “Todos los días mis padres repiten que es un milagro que aún podamos despertar y poder vernos y hablarnos”. La vida concebida como milagro en el hoy, es reducida a “despertar”, “ver” y “hablar”. El *pasado perdido* resulta increíble ante la restricción de movilidad al aire libre, “salir a jugar ni pensarlo, el aire o si se le puede llamar así me mataría en cuestión de segundos”. El juego como aspecto necesario de la vida, ya no es posible, y sólo a través de *la palabra* es posible mantener presente las “cosas hermosas” en la mente. La visión se reitera como una forma de mantener la vida, “nos preocupa que un día no podamos abrir los ojos y dejar de ver a nuestros seres queridos”. Este vínculo entre vida y visión se observa a lo largo del relato.

El tercer párrafo narra un *sueño*, como premonición, “no volvería a ver a mis padres, y en donde yo vivía ya no existía”. La muerte como evento fatal que se centra en la pérdida

de la relación familiar (padres-hijo/a), que llegará a partir de un evento externo, ajeno a lo humano. Este estado de no vida sin llegar a la muerte se identifica con el sema /moribundo/.

El cuarto párrafo narra otra “noche” en que la comunicación de “otros vecinos” anuncia la llegada del final, “algo le pasaba al mundo que era su último día de vida”; esto se complementa con la comunicación de los padres al hijo/a. La revelación se presenta en dos vías: la que avisa la consumación de la muerte, y la que explica el origen de ésta; “ellos me decían que los que habían vivido antes no lo cuidaban y no les importaba más que el dinero”. El efecto de la revelación es el reclamo, donde la *palabra* actúa sobre la memoria de las generaciones previas, “en un arranque de furia maldije al nombre de todos aquellos que habían estado antes que yo”. Las *generaciones previas* se presentan bajo las figuras de responsable del estado moribundo del entorno, al dejar de lado el cuidado del mundo, por priorizar el dinero. La revelación lleva a que el personaje principal (voz narrativa en primera persona) se enfrente a la muerte, a través del sueño. La muerte no es temida, al ser algo “esperado desde hace mucho tiempo”, se presenta en sueño convertido en pesadilla, ante el exceso de aquello añorado: “me miraba rodeado de animales, cientos de ellos, un sol tan brillante que poco a poco podía ver, el ruido del agua que corría por los arroyos eran ensordeceros... el soplar del viento no paraba y me provocaba mucho frío”. Lo añorado se convierte en la muerte tan esperada. El párrafo concluye afirmando el fin de la espera “entonces mi pesadilla terminó y no supe más de mi vida y del mundo donde viví”.

El último párrafo es el colofón de la historia en forma de advertencia, dirigida en segunda persona al lector, “Espero que no tengas una de estas pesadillas,... puede que te pase lo que a mí”.

Al analizar los actantes en el cuento se identifica la vida (O_v) como elemento de valor, manifiesto en diferentes elementos (figuras antes presentadas); “el mundo” es el sujeto de estado (S_1) que pierde esta vitalidad, desapareciendo los “lugares” y condiciones

que hacen posible la vida. El sujeto de realización de este despojo son las *generaciones previas*, quienes “no cuidaron” el mundo. El estado inicial y la transformación se expresa a través de los siguientes enunciados:

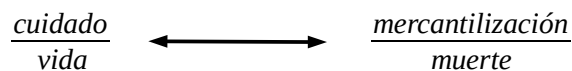
$(S_1 \wedge O_v)$ donde S_1 es “el mundo”, y O_v es la vida.

$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_v) \rightarrow (S_1 \vee O_v)]$ donde S_2 se refiere a “los que estuvieron antes”, es decir los ancestros o *generaciones previas*. Para identificar el mecanismo a través del cual se da este despojo, es posible desglosar esta realización del S_2 , explicitando su hacer reflexivo:

$A(S_2) \Rightarrow [(O_d \vee S_2 \wedge O_c) \rightarrow (O_d \wedge S_2 \vee O_c)]$ donde el objeto de valor al cual renuncian los ancestros, son los cuidados del entorno (O_c), para obtener “dinero” (O_d) a cambio. Se identifica la mercantilización como mitente de este intercambio.

$A(S_2) \Rightarrow [(O_d \vee S_2 \wedge O_c) \cap (S_1 \wedge O_v) \rightarrow (O_d \wedge S_2 \vee O_c) \cap (S_1 \vee O_v)]$ Esta expresión señala la intersección (\cap) entre las relaciones de cuidado del entorno (O_c) por parte de los ancestros, y las condiciones de vida (O_v) en el mundo (S_2). El símbolo de intersección se emplea para señalar la relación biunívoca tanto para el pasado, como para el presente.

La relación entre contrarios se actualiza a partir del *hacer* de los *ancestros*, y el efecto que tiene en “el mundo”:



Los eventos que se cuentan en presente, corresponden al final de la realización del hacer de los *ancestros*. Lo anterior permite identificar el Programa Narrativo (PN) general

del relato, compuesto sólo por el anti-PN *Descuido*, que corresponde a la pérdida de los objetos de valor y sin la recuperación de los mismos.

anti-PN (Descuido)

$$A(S_2) \Rightarrow [(O_d \vee S_2 \wedge O_c) \cap (S_1 \wedge O_v) \rightarrow (O_d \wedge S_2 \vee O_c) \cap (S_1 \vee O_v)]$$

El anti-PN es ejecutado por *los ancestros* o *generaciones previas* (S_2), que al intercambiar las prácticas de cuidado (O_c) a cambio de “dinero” (O_d); este intercambio corresponde a la *mercantilización* del entorno.

La relación de intersección (\cap) vincula la realización de los ancestros, con las condiciones de vida (O_v) en el mundo (S_1).

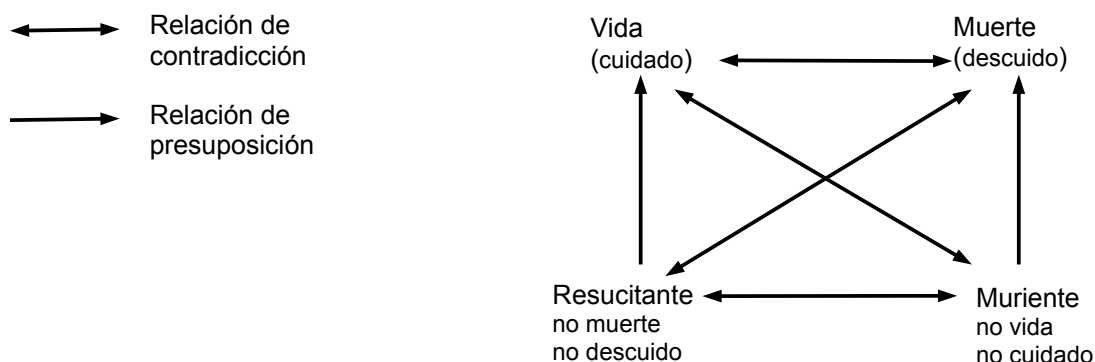
El análisis en el nivel superficial se presenta en la Tabla 18, con el modelo narrativo del cuento 09. Esta organización presenta las fases, del programa narrativo así como los papeles actanciales y las transformaciones de estado correspondientes.

Tabla 18: Modelo narrativo del Cuento 09.

Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Influjo	Programas en contradicción: <i>Cuidado</i> (PN) vs <i>Descuido</i> (antiPN)	PN: Los <i>ancestros</i> realizan prácticas de cuidado (O_c), que permite al mundo tener condiciones de vida (O_v). AntiPN: Los <i>ancestros</i> dejan de lado el cuidado su entorno, a cambio de obtener “dinero”.	El estado inicial presenta la conjunción entre <i>los ancestros</i> S_2 y las prácticas de cuidado (O_c); esto permite la vida (O_v) del mundo (S_1) $(O_d \vee S_2 \wedge O_c) \cap (S_1 \wedge O_v)$
Capacidad	<i>Descuido</i> Tema: <i>Mercantilización</i>	Se instala el <i>querer hacer</i> de la mercantilización, en los <i>ancestros</i> , priorizando la obtención de dinero (O_d) (poder hacer + querer hacer)	La <i>mercantilización</i> habilita a los ancestros en el intercambio de las prácticas de cuidado por el dinero.
Realización	<i>Descuido</i> Tema: <i>Mercantilización</i>	El S_1 es el sujeto del <i>hacer</i> al realizar al intercambiar ingresos económicos (O_i) por cuidado del entorno (O_c)	Los habitantes S_1 adquieren ingresos económicos a costa del cuidado del entorno $A(S_2) \Rightarrow [(O_d \vee S_2) \rightarrow (O_d \wedge S_2)]$ $A(S_2) \Rightarrow [(S_2 \wedge O_c) \rightarrow (S_2 \vee O_c)]$
Valoración 1	El PN <i>Cuidado</i> como marco de evaluación	La valoración es realizada por las personas actuales, a partir de las condiciones de vida (O_v) del mundo (S_1).	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, es Falso . $(S_1 \vee O_v)$

Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Valoración 2	El PN <i>Cuidado</i> como marco de evaluación	La valoración es realizada por las personas actuales, a partir de las condiciones de vida (O_v) del mundo (S_f).	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, es Falso . ($S_f \vee O_v$)

La naturaleza contradictoria entre /vida/ y /muerte/, se manifiesta a lo largo del relato a través de la presencia o ausencia de condiciones o características vitales del mundo (sol, biodiversidad, luz, aire, etc.). La relación paradigmática se representa con el cuadrado semiótico, cuyos vínculos de relación están indicados con las flechas que conectan los conceptos:

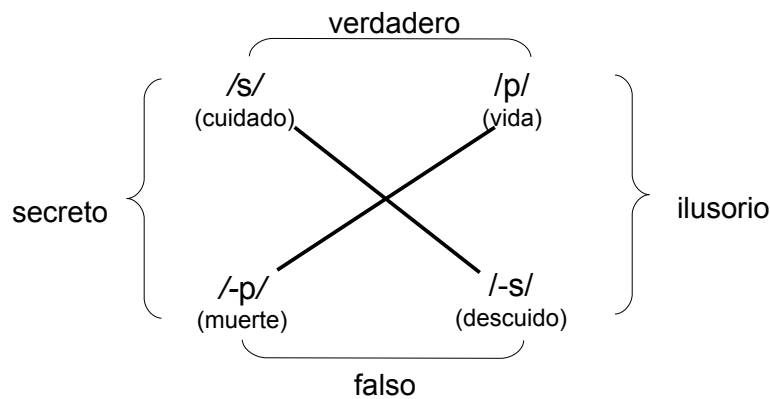


La vida y el cuidado del entorno contrasta con la mercantilización, asociada con la degradación y muerte del mundo. En el caso del recorrido paradigmático, se representa a través del siguiente esquema, donde las líneas representan la dirección de la narración:



El recorrido va desde la /vida/ hasta la /muerte/, donde el inicio de la narración se presenta en el estadio /muriente/, el cual se degrada hasta finalmente llegar a la realización de la muerte.

Con respecto a la evaluación de veridicción entre el ser (/s/) y el parecer (/p/) relativo al *cuidado* del entorno como condición necesaria para la vida, la valoración resulta en **falso**.



El colofón del cuento, donde la voz narrativa se dirige a la segunda persona del singular (el lector), tiene el carácter de advertencia, que desplazaría la veridicción hacia lo ilusorio, al interpelar a un “tú” vivo, pero con prácticas de /descuido/ del entorno.

Indicadores de RS-EA en C09

En lo que respecta a la identificación de elementos de las representaciones sociales de la EA, recuperando las categorías de análisis

- El PN de base (general) presenta una sola unidad de relato mínimo: el *descuido*. El anti-PN *descuido* realizado, está asociado a la mercantilización del entorno, a costa de la vida. La *revelación* como fase narrativa, habilita a los humanos del presente, evaluar la realización de *los ancestros* (S_i); sin embargo esta valoración no da oportunidad de modificar la condición de /muriente/, ni su degradación hasta la /muerte/.

- Los elementos valiosos dentro del cuento están representados por dos categorías: los elementos del entorno que permiten la vida (O_v), y las prácticas de cuidado del mundo (O_c). Los conjuntos figurativos de los elementos del entorno se concentran en la biodiversidad, el aire, los ríos, y la luz. En el caso de las prácticas de cuidado del mundo, sólo se encuentran enunciadas, sin especificar alguna en particular.
- El rol actancial de antisujeto lo realizan *los ancestros* (S_2) del personaje que da la voz narrativa, de naturaleza humana. El mitente de dicha acción es la generación de “dinero” (O_d) a través de la *mercantilización* de elementos del entorno, como parte del mundo (S_1).
- Los semas paradigmáticos son /vida/ - /muerte/, a través de los que se configura el sentido del relato, y que se manifiestan a través de los PN y antiPN. La /vida/ se relaciona directamente con el *cuidado* del entorno, mientras que la /muerte/ se corresponde con el *descuido* o falta de atención al entorno. El mitente del anti-PN es la *mercantilización*, mientras que el mitente del PN es la vida.

Cuento 10

Título: Mi caballo y yo

Autor: Masculino, Tsotsil

“CUENTO”

MI CABALLO Y YO

ERAN AQUELLOS TIEMPOS DONDE LA VIDA, ERA VIDA, DONDE EL AGUA, LOS ARBOLES Y TODO SER, ERAN FELICES, DONDE SE PODÍA OBSERVAR Y ADORAR EL ATARDECER JUNTO A UNA FOGATA, DONDE LA LUZ PLATEADA DE LA LUNA ME ILUMINABA LA CARA, BUENO; DONDE LOS CABALLOS Y YO NOS SENTIAMOS LIBRES.

TODO OCURRIÓ TAN DERREPENTE, LA LLEGADA DE NUEVOS VALORES, NUEVAS COSTUMBRES, NUEVAS FORMAS DE VIDA NOS DESPOJÓ DE AQUELLA TRANQUILIDAD QUE TENÍAMOS Y DESDE ESE MOMENTO TODO CAMBIO.

HOY YA NO PUEDO TOMAR AGUA DULCE Y FRESCA, PORQUE LA SOCIEDAD ME HA IMPUESTO COMPRARLA EN GARRAFÓN. HOY NO PUEDO PLATICAR CON UN ÁRBOL PORQUE ME SEÑALAN COMO UN LOCO. HOY NO PUEDO EMIGRAR COMO LO HACÍAN LOS PÁJAROS PORQUE TODO TERRENO TIENE DUEÑO. HOY NO PUEDO IR POR FRUTOS EN DONDE SIEMPRE PORQUE ME LO PROHÍBEN, Y SOBRE TODO NO PUEDO CABALGAR LIBREMENTE PORQUE YA NO HAY ESPACIO, ¡A! PERO LO ÚNICO QUE SÍ PUEDO SEGUIR HACIENDO, ES OBSERVAR LA HERMOSURA DE LA LUNA, DISFRUTAR DE SU BELLESA Y SOÑAR QUE TODO LO ANTERIOR TIENE REMEDIO, QUE AUN HAY MUCHAS COSAS QUE ME HACEN SER FELIZ Y QUE NOSOTROS SOMOS LOS PRINCIPALES ACTORES DE ESTE CUENTO; ¡QUE TENEMOS ESA VIRTUD! DE ANALIZAR Y REFLEXIONAR SI NOS COMBIENE SEGUIR CON ESTE

RITMO TAN AGITADO O SI DEBEMOS PONER LAS CARTAS SOBRE LA MESA JUNTO A ELLA NUESTRO, CORAZÓN Y HACER QUE ESTE TREN DONDE TODOS NOS HEMOS SUBIDO, PARE QUE SE CALME TANTITO, QUE NOS DE TIEMPO DE RESPIRAR Y VOLTEAR A VER A NUESTRO ALREDEDOR PARA QUE TODO VUELVA A FLUIR A SU PROPIO TIEMPO.

*SÍ, TODO OCURRIÓ TAN DERREPENTE Y NI SIQUIERA PUDE DARME CUENTA QUE MI CABALLO Y YO, YA NO ESTAMOS JUNTOS*¹².

Análisis C10

El cuento el “Mi caballo y yo” es un documento manuscrito a lápiz, en español (mexicano), con título y autoría en el extremo superior derecho: está escrito en su totalidad en mayúsculas, lo que se respeta en la transcripción. Se encuentra organizado en frases articuladas en párrafos.

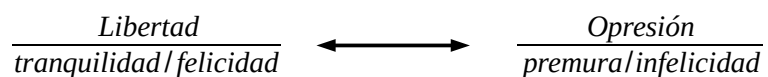
Con respecto al plano narrativo (nivel de la narración), el texto está escrito en pasado y con narrador homodiegético (primera persona); la temporalidad se plantea indefinida, a partir del recurso retórico “Eran aquellos tiempos...”, empleado en textos de ficción. Los demarcadores espaciales sin referencia geográfica específica, aluden a un contexto natural y su transformación, insertando elementos del contexto urbano.

Desde el título se presenta al personaje dual “Mi caballo y yo”, constituido por la primera persona del singular y su caballo. La naturaleza de la primera voz no está definida en todo el texto, por lo que sus características se prefiguran a partir de las referencias proporcionadas. Las figuras, conjuntos figurativos y temas descriptivos del cuento se desglosan en el Anexo III.

¹² El subrayado es del texto original.

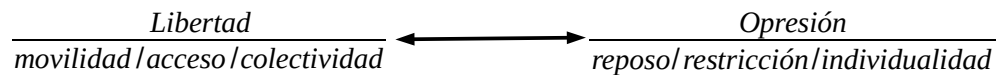
El primer párrafo del texto presenta el contexto, haciendo referencia a una temporalidad previa a la presente. El tema descriptivo corresponde a la “La vida feliz”, situada en pasado y define la vida como vida sólo por su condición de felicidad, adjetivo aplicado a “todos los seres”. El segundo segmento del mismo párrafo, realiza la enumeración ascendente de condiciones que caracterizan el estado de felicidad, empleando para ello el pronombre personal “se” relativo a un sujeto indeterminado y centrando la descripción en dos aspectos: la vida feliz como disfrute estético y como libertad. Los conjuntos figurativos comparten la isotopía de condición de luz, con las figuras del “atardecer”, “fogata” y “luz plateada”; las tres coinciden en el aspecto estético bajo la condición de vida feliz. Presenta además una isotopía tímica compartida entre los seres y la voz narrativa: “todo ser eran felices”, la persona colectiva “los caballos y yo”, bajo un sentimiento en común, “nos sentíamos libres”. El reconocimiento de este sujeto colectivo S_c es significativo para el análisis del cuento.

A partir del segundo párrafo, el tema descriptivo es “el cambio” que en un tiempo pretérito modifica la condición de felicidad, a partir de “llegada de nuevos valores”, “costumbres”, “formas de vida”, afectando al sujeto colectivo, “nos despojó de aquella tranquilidad”. La transformación del estado se confirma con la pérdida del disfrute estético y la tranquilidad, conectadas ambas con estados de *contemplación*. Se instaura así la primera relación de contrarios entre:



En el tercer párrafo, bajo la figura narrativa de la repetición (anáfora), se presenta la condición de “la vida hoy”; la anáfora recurre al “hoy no”, “hoy ya no”, haciendo énfasis a la negación de algo que antes sí era posible. Las figuras “ya no puedo tomar agua”, “no puedo platicar”, “no puedo emigrar”, “no puedo ir por frutos”, “no puedo cabalgar”, son reiteraciones de la figura “restricción” en diferentes campos: acceso a los alimentos, a la comunicación, a

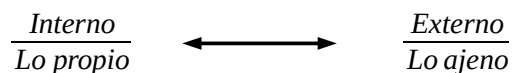
la movilidad. Cabe indicar que en todas estas afirmaciones, el sujeto se sitúa en la primera persona del singular. El sema “cabalgar” adquiere una cualidad específica al tratarse de una acción del sujeto dual (colectivo), que se refrenda con el adverbio “libremente”. Así la relación de contrarios se manifiesta ahora:



El Programa Narrativo (PN) del relato, al hacer el recuento de las condiciones pasadas, el cambio y lo presente, presenta la primer unidad de relato mínimo, con la pérdida de la “tranquilidad”, a partir de la llegada de elementos externos. Al vincular la relación de contrarios, la “tranquilidad” se encuentra contenida en el sema “libertad”: como disponibilidad de tiempo para actividades de contemplación, sin condicionamiento temporal. La ecuación de estado correspondiente a la condición inicial se expresa entonces:

$[O_r \wedge S_c \wedge O_l]$ donde S_c corresponde al sujeto colectivo, el O_l al *poder hacer* como condición de libertad (movilidad, acceso y colectividad), y el O_r a la racionalidad (análisis, reflexión, contemplación).

La función de pérdida del objeto valioso es realizada por un sujeto externo, identificado como múltiple y externo: “nuevos valores, nuevas costumbres, nuevas formas de vida”. Todas estas figuras constituyen elementos culturales, específicamente externos. Aquí se identifica una tercera relación de contrarios:



La función narrativa de disjunción corresponde a la figura de “despojo”, donde el objeto de valor es la libertad. La pérdida de la libertad se manifiesta al quedar supeditada la vida, a las reglas impuestas desde elementos culturales distintos al local. Las figuras “me ha impuesto comprarla” y “tiene dueño”, hacen referencia directa al capitalismo y las formas de

apropiación de los elementos locales, a través de la mercantilización (agua en garrafón) y la propiedad privada. Esto da nombre al PN Opresión, y se denota a través de la siguiente ecuación:

$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_1) \rightarrow (S_1 \vee O_1)]$ donde S_2 son los elementos culturales externos; es la influencia de estos valores, vinculados a prácticas de acumulación de capital, lo que escinde el vínculo entre el sujeto enunciador y la libertad.

A continuación, como cierre de la enumeración ascendente, se presenta la restricción específica al sujeto dual (“mi caballo y yo”), a través de la figura “no puedo cabalgar libremente”. En este caso específico la limitación de movilidad está impuesta por una condición física-espacial, “ya no hay lugar”.

La segunda mitad del párrafo realiza una evaluación del programa narrativo Opresión, centrando la atención en lo que aún es posible: “aún puedo”. Dicha evaluación es hecha por la misma voz, instaurando el mitente en la primera persona; sin embargo la evaluación se mueve entre la primera persona del singular y la del plural. Se repiten las figuras del sema /libertad/ referidas a la contemplación, “observar la hermosura de la luna”. El estado de contemplativo se complementa con la figura del “sueño”, como acceso a lo posible: “y soñar que todo lo anterior tiene remedio”.

Además se incorpora el reconocimiento de la capacidad de acción, como posesión colectiva actualizada, preparada para la realización. Este reconocimiento se amplía en una función mitente de habilitación, haciendo referencia a dos capacidades específicas, en términos de “virtudes”: “analizar y reflexionar”, capacidades inherentes al ser humano. A partir de esta evaluación en primera persona del plural, se identifica la naturaleza humana del narrador.

La permanencia de la capacidad racional para analizar, reflexionar y contemplar (disfrute estético), se completa en la función de *despojo*:

$A(S_2) \Rightarrow [(O_r \wedge S_1 \wedge O_l) \rightarrow (O_r \wedge S_1 \vee O_l)]$ La realización del *despojo* sólo modifica la relación original entre la capacidad de *hacer*, en el plano físico, pero no afecta la naturaleza racional del sujeto.

La evaluación se instala como influjo para el siguiente programa narrativo, la Liberación. Para establecer una coherencia en el análisis de los diferentes cuentos y la relación entre PN y anti-PN, se establece el primero de ellos como el programa narrativo en coherencia con los principios de la Educación Ambiental. Bajo esta consideración, la relación de contrarios entre PN Opresión y PN Liberación, se representa:

PN (Liberación)

$A(S_1) \Rightarrow [(O_r \wedge S_1 \vee O_l) \rightarrow (O_r \wedge S_1 \wedge O_l)]$

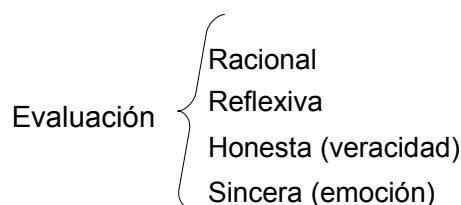
El sujeto colectivo (S_1) recupera su libertad, ejerciendo el poder, a partir de acciones humanas (análisis y reflexión)

Anti PN (Opresión)

$A(S_2) \Rightarrow [(O_r \wedge S_1 \wedge O_l) \rightarrow (O_r \wedge S_1 \vee O_l)]$

Los elementos culturales externos (S_2) como actante que despoja de la libertad al sujeto colectivo (S_1), a partir de las diferentes manifestaciones culturales (valores y prácticas).

El PN es de carácter reflexivo, ya que el mismo S_1 es quien recupera para sí, la libertad. La instauración del PN requiere la habilitación de la *valoración* extendida de la voz narrativa individual, al sujeto colectivo: “analizar y reflexionar si nos conviene (sic)”. Esta valoración toma como eje de análisis la dualidad /tranquilidad/ - /premura/, haciendo referencia a “ritmo de vida”. Con relación a la cualificación de la valoración, la honestidad está manifiesta en la expresión “cartas sobre la mesa”, develando lo oculto; la expresión “junto a ella nuestro corazón” vincula el acto de develación con el sentimiento o emoción.



El cierre del párrafo presenta el resultado de esta evaluación, indicando la acción a realizar dentro del PN Liberación. La oración “hacer que este tren al que nos hemos subido, pare”, emplea el lenguaje figurativo que hace referencia a la expresión “tren de vida”, cuya acepción se vincula al lujo y comodidades con la que se vive (Moliner, 2016, p. 2570). Se manifiesta así la isotopía económica que reitera los efectos del capitalismo como ideología dirigida hacia la acumulación y el lujo. El símil entre el nivel de acumulación de capital y la velocidad del tren como medio de transporte, da sentido a la expresión “para que se calme tantito y nos deje respirar”; disminuir la velocidad = disminuir el consumo. La realización de dicha acción se justifica con relación a lo vital, al permitir “respirar”. El componente de /velocidad/ se repite, cerrando el círculo narrativo, “para que todo vuelva a fluir a su propio tiempo”. El regreso al origen, y al estado de felicidad.

El último párrafo del texto corresponde a la figura narrativa de elipsis, regresando al momento del cambio efectuado por el PN Opresión. La figura “tan de repente” indica la naturaleza veloz de la irrupción de lo externo. El cierre del cuento está subrayado, enfatizando la evaluación de estado realizada: “mi caballo y yo, ya no estamos juntos”

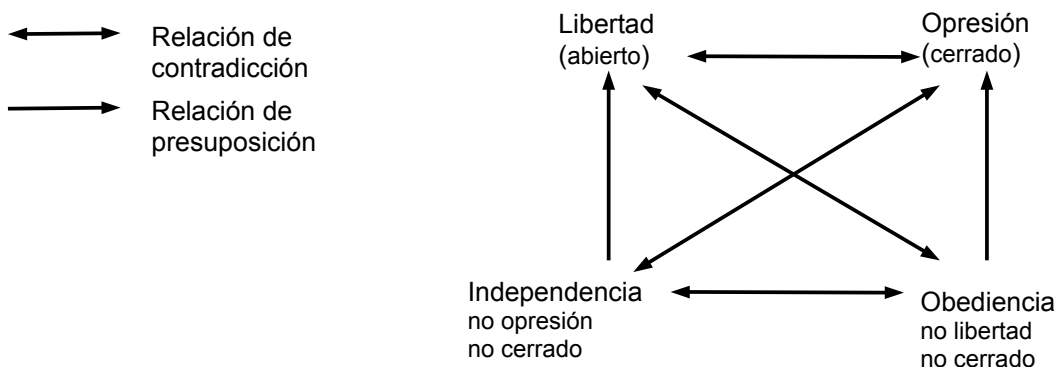
$A(?) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_{l,c}) \rightarrow (S_h \vee O_{l,c})]$ donde S_1 es el narrador y $O_{l,c}$ corresponde a la libertad, en la dimensión de colectividad. Al no estar definido el sujeto agente de disjunción, ésta se identifica como *pérdida*.

Como parte del análisis en el nivel superficial, la Tabla 19 concentra el modelo narrativo del cuento 10. Esta organización presenta las fases narrativas, los programas narrativos así como los papeles actanciales y las transformaciones de estado correspondientes. Se identifican las dos secuencias narrativas a través de los dos programas narrativos adjuntos; el primero se refiere a la realización del anti PN y el segundo en la perspectiva de realización del PN.

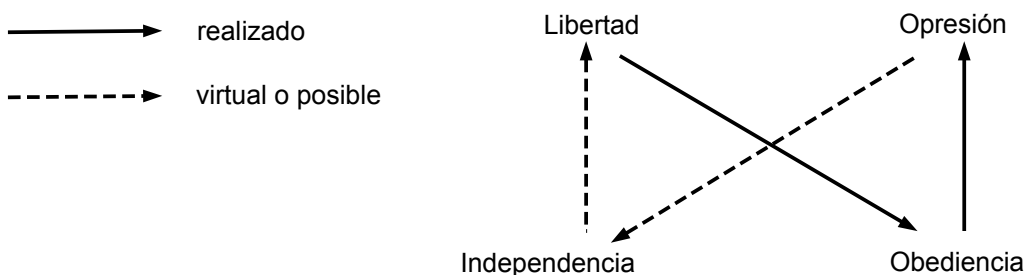
Tabla 19. Modelo narrativo del Cuento 10.

Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Influjo	Opresión (anti-PN) vs Liberación (PN)	Mitente antiPN: El arribo de elementos culturales externos que se instalan como mitentes para la pérdida de libertad Mitente PN: El estado de felicidad como mitente para la permanencia de la libertad	Los elementos culturales externos $[S_2 \vee O_i]$ La felicidad del sujeto S_1 : $[S_1 \wedge O_i]$
Capacidad	Opresión	El sujeto dual (S_1) adquiere los <i>valores externos</i> (O_{ext}), negando el <i>poder hacer</i> del sujeto. (querer hacer + no poder hacer)	Elementos culturales externos $[S_2] \Rightarrow [(S_1 \vee O_{ext}) \rightarrow (S_1 \wedge O_{ext})]$
Realización 1	Opresión	Los elementos culturales externos (S_2), actúan como mitente para adquirir <i>valores nuevos</i> (O_{ext}) y desplazar la <i>libertad</i> (O_i)	Elementos culturales externos $[S_2] \Rightarrow [S_1 \wedge O_i] \rightarrow [S_1 \vee O_i]$
Valoración 1	Liberación	El sujeto individual en primera persona, actúa como mitente de la valoración en diferentes ámbitos de la libertad. Esta valoración se sitúa como mitente para la realización del PN Liberación.	La valoración de la realización del PN en ambos planos (manifestación e inmanencia) es Falso ; la condición de felicidad no se cumple, como resultado de la realización. Se instituye como mitente la contemplación, como fuente de felicidad.
Capacidad 2	Liberación	La capacidad se instala al reconocer <i>lo posible</i> , a partir de las posibilidades de felicidad (querer hacer + poder hacer)	El narrador, reconoce la capacidad de acción desde la contemplación y la racionalidad $[S_1 \wedge O_r]$
Realización 2	Liberación	La realización es de carácter reflexivo, y se enuncia como posibilidad a futuro.	La recuperación de libertad en la gestión del tiempo (t) $[S_1] \Rightarrow [S_1 \vee O_{i,t}] \rightarrow [S_1 \wedge O_{i,t}]$

La relación entre /libertad/ y /opresión/, explicitadas en el desarrollo del PN y antiPN, se representa a través del cuadrado semiótico. Los tipos de relación se identifican a través de los flechas que conectan los conceptos:

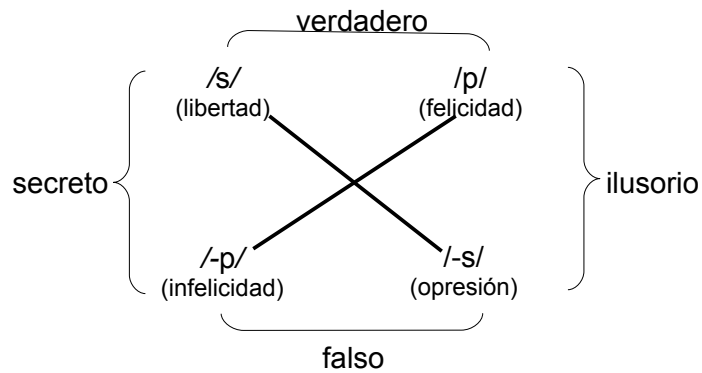


En el caso del recorrido paradigmático, se puede representar a través del siguiente esquema, donde las líneas representan la dirección de la narración:



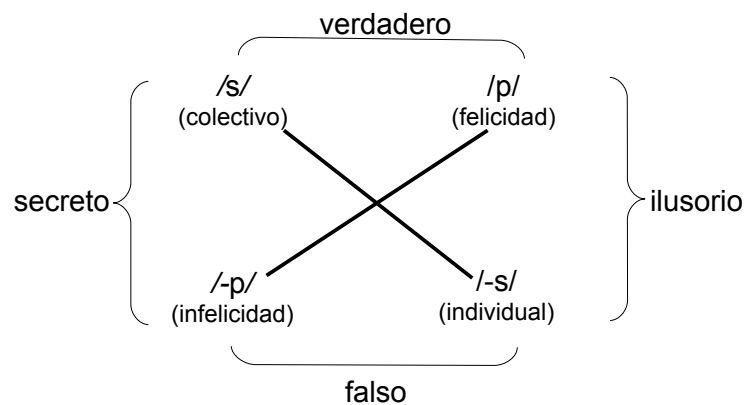
La posibilidad del recorrido de opresión a independencia, se identifica al reconocer la capacidad vigente de contemplación: “lo único que puedo seguir haciendo es observar la hermosura de la luna”; así como la figura del sueño como realización virtual de lo posible: “y soñar que todo lo anterior tiene remedio”.

La evaluación entre el ser (/s/) y el parecer (/p/), relativo a la relación de veridicción de la libertad y la felicidad, permite observar un tránsito de lo verdadero, a lo falso. Esto se identifica por la condición de opresión manifiesta en las restricciones de movilidad, acceso y relación, y la ausencia de felicidad. El único acceso a la felicidad es a través de la contemplación: “lo que sí puedo seguir haciendo, es observar la hermosura de la luna, disfrutar de su belleza(sic) y soñar que todo lo anterior tiene remedio, que aún hay cosas que me hacen ser feliz”.



La evaluación actual de lo falso, genera una posibilidad de tránsito a lo ilusorio, que se activa a través del sueño, gracias a la contemplación.

La veridicción también se puede evaluar a partir de la transformación del sujeto enunciador: de una naturaleza colectiva a lo individual. Esta se vincula desde el inicio con la felicidad, en el plano de la manifestación:



Como en el caso de la primer evaluación, el recorrido va de lo verdadero, hacia lo falso.

Indicadores de RS-EA en C10

En lo que respecta a la identificación de elementos de las representaciones sociales de la EA, recuperando las categorías de análisis:

- El PN de base (general) presenta dos unidades de relato mínimo: 1) ruptura entre seres, y 2) reestablecimiento de los vínculos perdidos. Sin embargo mientras la primera se presenta en el plano de lo real y verdadero, la segunda unidad mínima se desarrolla en el plano de la virtualidad y lo oculto.
- Los elementos valiosos dentro del relato se presentan de acuerdo con los niveles del relato: En el nivel más general, es la “relación entre seres” la que mueve el relato; esta relación sólo es posible a partir de asumir la “naturaleza” de “el hombre”, que se puede identificar como “lo humano”. En el nivel más superficial, la pérdida de “la relación entre seres”, tiene como consecuencia la pérdida de “el agua”, como elemento natural, y finalmente la pérdida de “la vida” como la existencia vital de los mismos seres.
- El antisujeto es de carácter reflexivo, ya que se manifiesta como la “codicia” de “el hombre”, como el actante que deshumaniza.
- Los semas paradigmáticos son /vida/ - /muerte/, al articular a través de ellos el sentido del cuento.

Cuento 11

Título: Sin título

Autor: Masculino, Castellano/Español

Había una vez un agricultor que sembraba maíz, un día se encontró con su compadre y le dijo, oye compadre, porque tu maíz da muy poco, a caso no utilizas agroquímicos, y el compadre le dice, no, porque es dañino para la salud.

Entonces le empezó a mostrar qué agroquímicos eran buenos para que su cosecha le rindiera más y después lo llevó a su cultivo para que se diera cuenta de los resultados que se obtenían al utilizar estos productos.

Fue entonces cuando él se convenció de utilizar dichos productos, ya que veía que estaba perdiendo mucho por seguir con las prácticas culturales.

Con el paso del tiempo se dio cuenta que su compadre tenía razón y empezó a notar cambios en su producción, fue entonces cuando sus hijos llegaron al campo de cultivo y se dieron cuenta de los cambios que el papá había hecho.

Entonces cuando el hijo estaba en la prepa se daba cuenta de cómo es que ahí hacían sus cultivos sin utilizar agroquímicos ya que les explicaban cuáles eran las causas y las consecuencias que éstos traían. Cuando el hijo terminó su prepa, decidió estudiar una carrera con respecto al medio ambiente, entonces se encontró con un compañero y le dijo que había una universidad aquí en Chiapas donde daban ese tipo de carrera que él quería.

Presentó su examen y aprobó, con el paso del tiempo empezó a ver qué era bueno y qué era malo para el medio ambiente y fue entonces cuando él con las enseñanzas y aprendizaje que ya tenía comenzó a hacer cambios con respecto a la mala producción y mal uso de suelo que le daban en su pueblo.

Comenzó a hacer sus prácticas en los pequeños espacios que él tenía, entonces su papá se dio cuenta y le empezó a preguntar que porqué lo hacía de esa forma, que era mejor utilizar los agroquímicos y él le dijo que estaba mal, porque estaba deteriorando el suelo y al medio ambiente.

Conforme el papá se dio cuenta que esto iba progresando le comentó al compadre y el compadre lo ignoró, fue entonces cuando el hijo le dijo a su papá que volviera a sembrar y a cosechar con las prácticas culturales y con la ayuda de él y los conocimientos fueron haciendo los cambios, dándole a conocer a los demás productores que no era necesario el uso de agroquímicos y que podrían utilizar algunos desechos para crear abonos y algunas plantas como herbicidas, para no seguir utilizando químicos.

Fue así como él terminó su carrera y les devolvió la confianza a las personas de su comunidad para conservar sus prácticas culturales.

Análisis C11

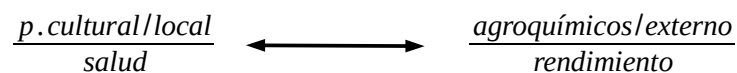
El relato es un documento manuscrito a tinta azul, en español (mexicano), sin título, firmado en tinta negra en la parte central superior, al inicio del texto. Se encuentra organizado en frases articuladas en nueve párrafos de longitud variable, sin exceder los cinco renglones. La temporalidad se plantea indefinida, a partir del recurso retórico “Había una vez”, recurrente en textos de ficción, particularmente los cuentos de hadas o mitos, sin embargo los elementos culturales y sociales a los que hace referencia en el texto son actuales, tales como los espacios de formación académica (preparatoria, universidad) y las prácticas productivas (uso de agroquímicos). En el plano narrativo (nivel de la narración), el texto está escrito en pasado, por lo cual la historia se encuentra concluida en esa atemporalidad inicial. La voz narrativa está en tercera persona, y sólo en un fragmento se

ubica la voz narrativa en el mismo espacio y contexto narrativo. Los demarcadores espaciales ubican la narración en un contexto rural agrícola, partiendo de la cualificación del personaje principal, “un agricultor que sembraba maíz”; en el cuerpo del texto se presenta una referencia geográfica específica al señalar que “había una universidad aquí en Chiapas”. Las figuras, conjuntos figurativos y temas descriptivos del cuento se desglosan en el Anexo III.

El inicio del texto, a partir de la presentación del personaje principal como agricultor (S_1), narra el encuentro con “su compadre”, y el cuestionamiento que éste realiza sobre la práctica productiva de S_1 , “porqué tu maíz da muy poco, a caso no utilizas agroquímicos”; la respuesta “no , porque es dañino para la salud” termina de mostrar el estado inicial del estado del personaje S_1 :

$(O_{aq} \vee S_1 \wedge (O_{pc} \wedge O_s))$ donde O_{aq} corresponde al uso de agroquímicos, O_{pc} se refiere a las prácticas culturales en la producción agrícola, y O_s se refiere a una condición de salud, la cual se considera en intersección con las “prácticas culturales”.

El segundo párrafo refiere la acción del “compadre” (S_2) que transfiere un conocimiento en torno a las prácticas productivas, “mostrando qué agroquímicos eran buenos para que su cosecha rindiera más”. La figura del conocimiento integra así la *persuasión* a través del ejemplo. La relación de contrarios a partir de la cual se definen las prácticas agrícolas son:



El tercer párrafo aborda el resultado de la *persuasión* del compadre, donde S_1 “se convenció de utilizar dichos productos, ya que veía que estaba perdiendo mucho por seguir

con las prácticas culturales”. Esto presenta la priorización del carácter económico de la producción, por encima de las condiciones de salud y vida.

El cuarto párrafo inicia con una elipsis temporal, un salto en el tiempo, en el cual el agricultor confirma el conocimiento transmitido por el compadre, “se dio cuenta que su compadre tenía razón y empezó a notar cambios en su producción”. Al cierre del mismo párrafo se presenta un nuevo actante evaluador, “sus hijos”, quienes “llegaron al campo de cultivo y se dieron cuenta de los cambios”. Este párrafo constituye la realización del primer relato mínimo, a través de la pérdida de las “prácticas culturales” en torno a la agricultura de S_1 ; la *capacidad* para este cambio está promovido por “el compadre”, quien actúa como oponente, al considerar las prácticas culturales relacionadas directamente con una condición de “salud”. Las expresiones lógicas para esta *capacidad* y *realización* son las siguientes:

$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \vee O_{caq}) \rightarrow (S_1 \wedge O_{caq})]$ donde S_2 se refiere al “compadre” quien capacita al agricultor en el uso de químicos, al proporcionarle conocimiento de agroquímicos (O_{caq}). De esta forma capacidad se instaura desde el *querer hacer*, al observar los efectos en el rendimiento de la cosecha.

$A(S_1) \Rightarrow [(O_{aq} \vee S_1 \wedge O_{pc}) \rightarrow (O_{aq} \wedge S_1 \vee O_{pc})]$ corresponde a la *realización* como una acción reflexiva, en la cual el agricultor intercambia las prácticas culturales (O_{pc}) por el uso de agroquímicos (O_{aq}).

En este cuarto párrafo “los hijos” que regresan, asumen el rol actancial de evaluador, y posteriormente como *Ayudante* (*Ay*), al favorecer el regreso a las prácticas culturales para la producción agrícola.

El quinto párrafo, a través de una analepsis (flashback) expone el conocimiento que “el hijo” ha adquirido en “la prepa” (referencia a la preparatoria o nivel de bachillerato), donde “hacían sus cultivos sin utilizar agroquímicos, ya que les explicaban cuáles eran las

causas y consecuencias que éstos traían”. El conocimiento se presenta ahora como un saber adquirido en el entorno de la escuela, de la educación formal, y a través de la voz de los hijos. En el mismo párrafo se continúa narrando sobre la formación académica del hijo, “decidió estudiar una carrera con respecto al medio ambiente”, a quien “un compañero” le dijo “que había una universidad aquí en Chiapas”; la comunicación de este conocimiento a través del “compañero” funciona como una isotopía, al observar que son “compañeros” o “compadres” quienes actúan como agentes de un conocimiento de interés. La validación de los conocimientos transmitidos se vincula así con el ámbito en que se han adquirido, contraponiendo lo académico a lo no-académico.

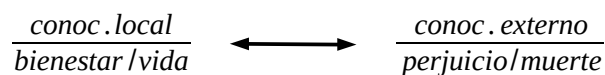
En este párrafo (quinto), se presenta un nuevo sujeto de interés vinculado directamente con las prácticas de los agricultores, esto es “el medio ambiente” (S_{ma}). Este sujeto se reitera en los párrafos sexto y séptimo, cuya condición es valorada en términos de su condición de bienestar (O_b) como objeto de valor. La modificación de la condición de *bienestar* del “medio ambiente” se define así, a través de las prácticas productivas del agricultor y la comunidad en general. Esta relación se explicita en Tabla 20.

El sexto párrafo narra los principales aprendizajes del hijo, durante su formación universitaria. Las acciones validan su conocimiento desde el ingreso a la universidad, “Presentó su examen y aprobó”, “empezó a ver qué era bueno y qué era malo para el medio ambiente”, “con las enseñanzas y aprendizaje que ya tenía comenzó a hacer cambios”. El conocimiento adquirido en su formación universitaria, le habilitan para evaluar la “mala producción y el mal uso del suelo”, y transformar las prácticas en torno a ello. Se instituye así la figura del “hijo” como un árbitro en la valoración de las formas de agricultura en su comunidad. La evaluación se construye en términos del /ser bueno/ (/s/) que se manifiesta en la salud o bien-estar. Al evaluar las prácticas productivas, estas se consideran como buenas, en la medida en que propician un bien-estar de “los suelos” y el “medio ambiente”.

En términos de las fases narrativas, el párrafo seis presenta la adquisición de la capacidad del “hijo” como sujeto evaluador, lo que se expresa:

$A(Dr) \Rightarrow [(Ay \vee O_{cc}) \rightarrow (Ay \wedge O_{cc})]$ donde el ámbito académico (preparatoria y universidad) es el destinador (Dr) que permite el acceso de conocimientos académicos (O_{cc}) al hijo, que actuará como Ayudante (Ay) frente al padre (S_1) y su comunidad.

El séptimo párrafo aborda el trabajo que realiza en torno al “cambio” de las “malas prácticas” presentes en su comunidad, realizando “prácticas en los pequeños espacios que él tenía”. Esto actúa como nueva isotopía en la que *el ejemplo* funciona como elemento clave en la transmisión de conocimientos, elemento para disuadir en la modificación de prácticas agrícolas. La continuación de la narración en el mismo párrafo da cuenta de ello: “su papá se dio cuenta y le empezó a preguntar que porqué lo hacía de esa forma”, y en referencia con el uso de agroquímicos que recomienda el padre, “él le dijo que estaba mal, porque estaba determinando el suelo y el medio ambiente.”; de esta forma la justificación inicial que da el padre, respecto a la salud, se traslada ahora a un bienestar del “suelo” y del “medio ambiente”. La recuperación de las prácticas culturales como un conocimiento local, a partir de la eliminación del uso de agroquímicos, se configura una nueva relación de contrarios:



El octavo párrafo plantea la transformación del padre, a lo largo de un lapso de tiempo en el que se genera la evidencia de lo dicho por el hijo: “Conforme el papá se dio cuenta que esto iba progresando”. Como resultado de este convencimiento por parte del padre, éste intenta compartir el conocimiento a su par, “el compadre”, quien lo ignora. El hijo motiva al padre (S_1) para que recupere la práctica inicial (“prácticas culturales”),

incorporando conocimientos académicos, “con la ayuda de él y los conocimientos”. Esta última frase implica la coincidencia en el uso de los conocimientos tanto de las prácticas culturales como los académicos, generando el tema descriptivo *diálogo de saberes*.

La comunicación al resto de la comunidad, se integra como parte del cambio en la producción: “dándole a conocer a los demás productores que no era necesario el uso de agroquímicos”. El párrafo cierra ejemplificando algunas estrategias para sustituir los químicos, “podrían utilizar algunos desechos para crear abonos y algunas plantas como herbicidas”. Los abonos y las plantas locales se vinculan con las “prácticas culturales” perdidas. La expresión que corresponde a esta transformación, corresponde a la realización de la segunda unidad de relato mínimo, la *recuperación* de las prácticas culturales. Esto se expresa:

$A(Ay) \Rightarrow [(O_{aq} \wedge S_1 \vee O_{pc}) \rightarrow (O_{aq} \vee S_1 \wedge O_{pc})]$ donde el hijo en el rol actancial de Ayudante (Ay), realiza el intercambio de las prácticas productivas del padre, dejando éste la producción con agroquímicos (O_{aq}), por la recuperación de las prácticas culturales (O_{pc}).

Como un efecto de la recuperación de las prácticas culturales (O_{pc}), “el agricultor” y “el hijo” se convierten configuran en un nuevo rol actancial Ayudante de naturaleza colectiva (Ay_c), que habilita al resto de la comunidad (S_c) en el uso de O_{pc} .

$A(Ay_c) \Rightarrow [(O_{aq} \wedge S_c \vee O_{pc}) \rightarrow (O_{aq} \vee S_c \wedge O_{pc})]$ donde Ay_c está conformado por el colectivo padre-hijo, y S_c se refiere a la comunidad a la cual pertenecen.

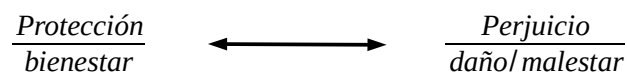
El noveno y último párrafo plantea una síntesis de la historia, conectando la formación académica del hijo con la recuperación de la “confianza” de las personas de la comunidad en “sus prácticas culturales”. Al cierre del relato, no es sólo el uso de las prácticas culturales lo que se recupera, sino la confianza en ellas, puesta en evidencia a

partir de su uso. Así, el sujeto de estado sobre el que se realiza la evaluación final del relato es la comunidad (S_c), bajo la figura de “las personas”, con la expresión de estado final:

$(O_{aq} \vee S_c \wedge (O_{cpc} \wedge O_{pc}))$ donde la comunidad (S_c) deja la producción con agroquímicos (O_{aq}) y recupera la confianza en prácticas culturales (O_{cpc}), aplicándolas en la producción agrícola; esta última relación se expresa a través de la intersección entre O_{cpc} y O_{pc} (la confianza y la puesta en práctica intersectadas).

La incorporación de la confianza en la recuperación de las prácticas culturales (O_{cpc}), inserta en el discurso la dimensión axiológica en la relación entre los sujetos y el conocimiento; de esta forma se va más allá del *saber saber*. La confianza como esperanza, es el mitente que mueve a la acción.

La relación entre contrarios se actualiza a partir del *hacer* la comunidad teniendo como fin último la producción *cuidando* el medio ambiente y los suelos, evitando prácticas productivas dañinas al entorno, sin necesariamente comprometer el rendimiento de los cultivos:



Lo anterior permite identificar el Programa Narrativo (PN) general del relato, compuesto por el anti-PN *Perjuicio* a través de incorporación de tecnologías externas a las prácticas culturales; y el PN *Protección* a partir de la recuperación de prácticas culturales locales.

PN (Protección)

$A(Ay) \Rightarrow [(O_{aq} \wedge S_1 \vee O_{pc}) \rightarrow (O_{aq} \vee S_1 \wedge O_{pc})]$
 El “agricultor” (S_1) recupera las prácticas culturales en la producción (O_{pc}), dejando la aplicación de agroquímicos (O_{aq})

Anti PN (Perjuicio)

$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \vee O_{caq}) \rightarrow (S_1 \wedge O_{caq})]$
 donde “el compadre” actúa como oponente, al dar conocimiento sobre el uso de agroquímicos (O_{caq}), para generar mayor

Esta protección además se extiende a la comunidad (S_c), a partir de la acción del sujeto colectivo padre-hijo Ay_c :

$$A(Ay_c) \Rightarrow [(O_{aq} \wedge S_c \vee O_{pc}) \rightarrow (O_{aq} \vee S_c \wedge O_{pc})]$$

Como resultado de la realización del PN *Protección*, la condición de *bienestar* (O_b) del medio ambiente (S_{ma}) es verdadera:

$$A(Ay_c) \Rightarrow [(S_{ma} \vee O_b) \rightarrow (S_{ma} \wedge O_b)]$$

producción e ingresos.

$$A(S_1) \Rightarrow [(O_{aq} \vee S_1 \wedge O_{pc}) \rightarrow (O_{aq} \wedge S_1 \vee O_{pc})]$$

En una acción reflexiva (sobre sí mismo), el agricultor intercambia las prácticas culturales (O_{pc}) por el uso de agroquímicos (O_{aq}), teniendo como mitente la producción de mayores ingresos económicos, al mejorar el rendimiento.

La realización del anti-PN *Perjuicio* por parte de la comunidad (S_c), provoca la pérdida de bienestar del medio ambiente (S_{ma}):

$$A(S_c) \Rightarrow [(S_{ma} \wedge O_b) \rightarrow (S_{ma} \vee O_b)]$$

El análisis en el nivel superficial se presenta en la Tabla 20, con el modelo narrativo del cuento 11. Esta organización presenta las fases, del programa narrativo así como los papeles actanciales y las transformaciones de estado correspondientes.

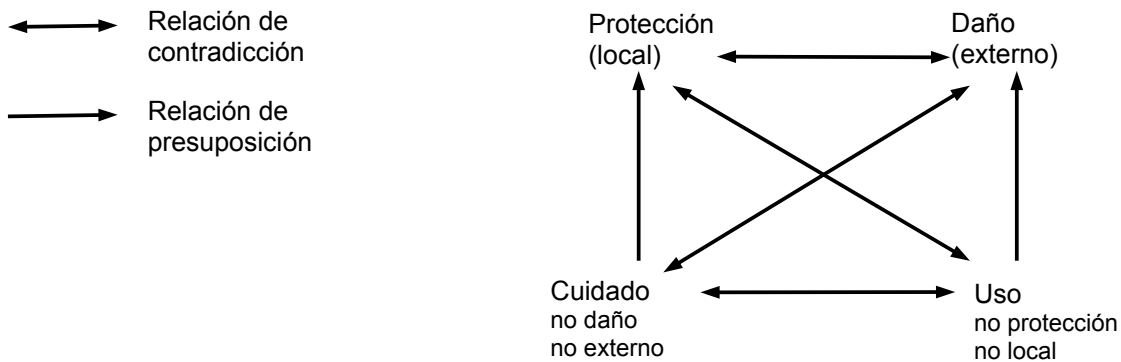
Tabla 20. Modelo narrativo del Cuento 11.

Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Influjo 1	Programas en contradicción: <i>Protección</i> (PN) vs <i>Perjuicio</i> (antiPN)	PN: El agricultor utiliza prácticas culturales (O_{pc}), que permiten conservar condiciones de bienestar en el suelo y el medio ambiente. AntiPN: El uso de agroquímicos en sustitución de prácticas culturales daña el medio ambiente.	El estado inicial presenta la conjunción entre “el agricultor” S_1 y las prácticas culturales (O_{pc}); esto permite el bienestar (O_b) del medio ambiente (S_{ma}) $(O_{aq} \vee S_1 \wedge O_{pc}) \cap (S_{ma} \wedge O_b)$
Capacidad	<i>Perjuicio</i> Tema: <i>Cambio</i>	Se instala el <i>querer hacer</i> del uso de agroquímicos (O_{aq}), en el agricultor (S_1), para mejorar rendimiento y el ingreso económico (poder hacer + querer hacer)	El conocer el mayor rendimiento (O_{caq}) habilita el <i>querer hacer</i> del uso del uso de agroquímicos. $A(S_2) \Rightarrow [(O_{caq} \vee S_1) \rightarrow (O_{caq} \wedge S_1)]$
Realización	<i>Perjuicio</i> Tema: <i>Cambio</i>	El S_1 es el sujeto reflexivo del <i>hacer</i> , al intercambiar las prácticas culturales (O_{pc}) por el uso de agroquímicos (O_{aq})	Los habitantes S_1 adquieren ingresos económicos a costa del cuidado del entorno $A(S_1) \Rightarrow [(O_{aq} \vee S_1) \rightarrow (O_{aq} \wedge S_1)]$ $A(S_1) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_{pc}) \rightarrow (S_1 \vee O_{pc})]$
Valoración 1	El PN <i>Protección</i> como marco de evaluación	La valoración es realizada por el hijo (Ay), con respecto a las prácticas de su padre (S_1), y la	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la

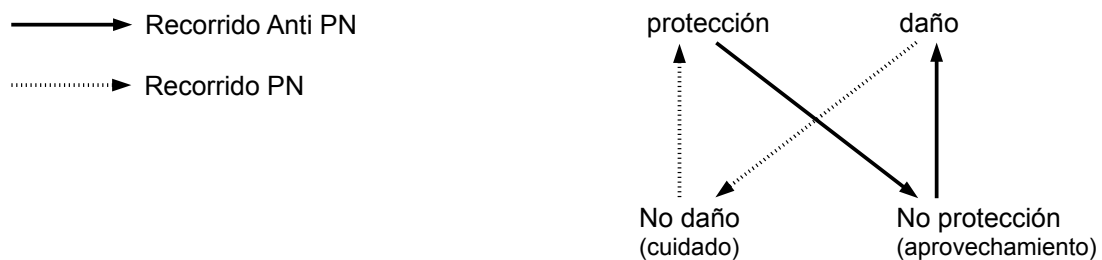
Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
		condición de bienestar (O_b) del medio ambiente (S_{ma}).	Inmanencia, es Falso . $(O_{aq} \wedge S_1 \vee O_{pc})$ $(S_{ma} \vee O_b)$
Influjo 2	Programas en contradicción: <i>Protección</i> (PN) vs <i>Perjuicio</i> (antiPN)	PN: El hijo (Ay) recupera las prácticas culturales (O_{pc}), a través <i>diálogo de saberes</i> .	A través del <i>ejemplo</i> , el hijo (Ay) presenta la posibilidad de tener alto rendimiento a través de las prácticas culturales (O_{pc}) $(Ay \wedge O_{pc}) \cap (S_{ma} \wedge O_b)$
Capacidad 2	<i>Protección</i> Tema: <i>Diálogo de saberes</i>	Se instala el <i>saber hacer y querer hacer</i> de la recuperación de prácticas culturales (O_{pc}), en el agricultor (S_1), para mejorar rendimiento y el ingreso económico (saber hacer + querer hacer)	El conocer los beneficios de las prácticas culturales, habilita el <i>saber hacer y querer hacer</i> de S_1 . $A(Ay) \Rightarrow [(O_{cpc} \vee S_1) \rightarrow (O_{cpc} \wedge S_1)]$
Realización 2	<i>Protección</i> Tema: <i>Diálogo de saberes</i>	El hijo, como ayudante (Ay) es el que promueve en el agricultor (S_1) la recuperación de las prácticas culturales (O_{pc}), abandonando el uso de agroquímicos (O_{aq})	Los habitantes S_1 adquieren ingresos económicos a costa del cuidado del entorno $A(S_1) \Rightarrow [(O_{aq} \vee S_1) \rightarrow (O_{aq} \wedge S_1)]$ $A(Ay) \Rightarrow [(S_1 \wedge O_{aq}) \rightarrow (S_1 \vee O_{aq})]$
		En un segundo nivel, se configura el ayudante colectivo (Ay_c) como padre-hijo, que promueven la recuperación de O_{pc} , para toda la comunidad (S_c)	$A(Ay_c) \Rightarrow [(O_{pc} \vee S_c) \rightarrow (O_{pc} \wedge S_c)]$
Valoración 2	El PN <i>Protección</i> como marco de evaluación	La valoración es realizada por la voz narrativa, con respecto a las prácticas productivas de las personas de la comunidad (S_c), y la confianza (O_{cpc}) en las O_{pc} . La evaluación además incorpora la realización de la adquisición de conocimiento académico por parte del hijo (Ay).	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, es Verdadero . $(O_{aq} \vee S_c \wedge (O_{pc} \wedge O_{cpc}))$ $(S_{ma} \vee O_b)$ $(Ay \wedge O_{cc})$ como la conclusión de la formación académica del hijo

La relación contradictoria entre /protección/ y /daño/ se presenta en el texto, a través de los efectos de la realización de los programas narrativos. La relación paradigmática se

representa con el cuadrado semiótico, cuyos vínculos de relación están indicados con las flechas que conectan los conceptos:

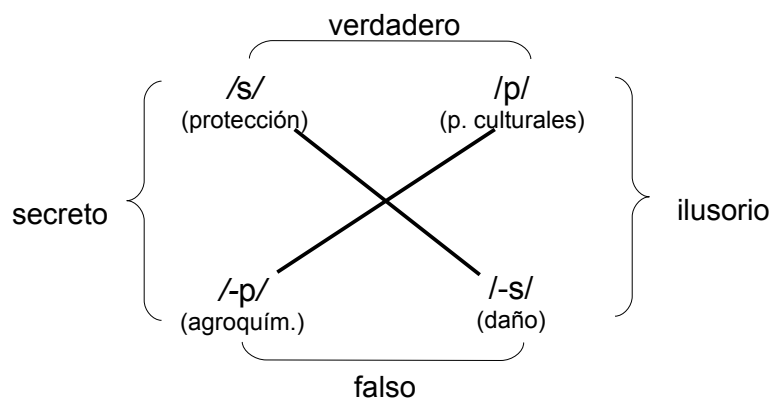


La /protección/ del medio ambiente a través de las prácticas culturales de carácter local, contrasta con el /daño/ que provoca el uso de agroquímicos, como estrategias de producción externas a la comunidad. En el caso del recorrido paradigmático, se representa a través del siguiente esquema, donde las líneas representan la dirección de la narración:



El recorrido va en un primer momento, desde la /protección/ hasta el /daño; a partir de la realización del PN, el recorrido va desde el /daño/, pasando por el /cuidado/ en la acción individual (realizada por el agricultor y su hijo), hasta /protección/, donde la acción de una producción con prácticas culturales, es de carácter comunitario.

Con respecto a la evaluación de veridicción entre el ser (/s/) y el parecer (/p/) relativo a la *protección* del “medio ambiente” manifiesta en las prácticas productivas, presentan un recorrido que va desde lo **falso**, hasta lo **verdadero**. El recorrido corresponde al recorrido paradigmático explicado previamente.



En el análisis de los mitentes que movilizan la realización del anti-PN y el PN resulta significativo que en ambos casos se encuentra presente la generación de una ganancia económica, al obtener un alto rendimiento en la producción agrícola: en el caso del anti-PN por el uso de agroquímicos, pero que a la larga generan un daño, y en el PN a través del *diálogo de saberes* que mejora los resultados de las prácticas culturales con conocimientos académicos.

Indicadores de RS-EA en C11

En lo que respecta a la identificación de elementos de las representaciones sociales de la EA, recuperando las categorías de análisis

- El PN de base (general) presenta dos unidades de relato mínimo: 1) el desplazamiento de prácticas culturales (O_{pc}) de carácter local, por el uso de agroquímicos (O_{aq}) como estrategia externa. 2) la revaloración y uso de las prácticas culturales, a través del *diálogo de saberes*, abandonando el uso de agroquímicos como estrategia productiva.
- Los elementos valiosos dentro del cuento están representados por tres categorías: los *conocimientos* en torno a las prácticas productivas, ya sea locales o externos (O_{cpc} , O_{caq} , O_{cc}); la *ejecución* de dichas prácticas productivas (O_{pc} , O_{aq}); y finalmente los *efectos* de bienestar observados en el medio ambiente (O_b).

- El rol actancial de antisujeto se presenta en la figura de “el compadre” (S₂), persuadiendo en el uso de agroquímicos. El mitente motiva el *querer hacer* de la realización del anti-PN es el alto rendimiento productivo; este mitente no desaparece en la realización del PN *protección*, sino que se configura como posible, a partir del *diálogo de saberes*, como resultado de un saber académico (O_{cc}).
- Los semas paradigmáticos son /protección/ - /daño/, a través de los que se genera el sentido en el relato, y que se manifiestan a través de los PN y antiPN. La /protección/ se relaciona directamente con las “prácticas culturales” recuperadas a partir de un diálogo de saberes con los conocimientos académicos; mientras que el /daño/ se corresponde con el *perjuicio* como efecto del uso de “agroquímicos”. El mitente del anti-PN es el alto rendimiento productivo, mientras que para el PN el mitente se identifica como la generación de *bienestar* en el ambiente, sin perder rendimiento.

Cuento 12

Título: El animal destructivo

Autor: Masculino, Castellano

EL ANIMAL DESTRUCTIVO

HABÍA UNA VEZ EN UN LUGAR MUY, PERO MUY LEJANO, VIVÍA UN BORREGO QUE PASTOREABA POR EL CAMPO TODAS LAS MAÑANAS Y QUE ERA TAN FELIZ AL SABER QUE SIEMPRE TENÍA SUFICIENTE ALIMENTO PARA VIVIR. PERO UN DÍA, CIERTO INTRUSO AMENAZÓ SU TERRITORIO, ERA UN ANIMAL MUY SALVAJE, SIN ESCRÚPULOS Y QUE NO TENÍA EN MENTE LO QUE LE PASARA A LOS DEMÁS, PERO EL BORREGO LLENO DE VALENTÍA SE ACERCÓ A ESE TEMIBLE ANIMAL Y LE PREGUNTÓ ¿PORQUÉ HAS LLEGADO A ESTE LUGAR?; EL TEMIBLE ANIMAL LE CONTESTÓ: HE LLEGADO A ESTE LUGAR PORQUE AQUÍ PUEDO TENER TODO LO QUE YO QUIERA.

SIN MÁS EL ANIMAL SUPERIOR AL POBRE E INDEFENSO BORREGO LE DIJO: ESTE CAMPO AHORA ME PERTENECE Y TÚ INSIGNIFICANTE BORREGO TENDRÁS QUE IRTE A PASTOREAR A OTRA PARTE.

AL PASAR EL TIEMPO EL ANIMAL TEMIBLE EMPEZÓ A DESTRUIR TODO LO QUE EXISTÍA EN ESE HERMOSO CAMPO, A ÉL NO LE IMPORTABA TODO LO QUE VIVIERA AHÍ... EL PASTO VERDE, EL AGUA CRISTALINA, LOS ÁRBOLES FRONDOSOS Y LOS DISTINTOS ANIMALES QUE HABITABAN EN ESE LUGAR, POCO A POCO SE FUERON ACABANDO, YA QUE EL ANIMAL TEMIBLE HACÍA QUE ESTO SE FUERA CADA VEZ MENOS CONSERVABLE.

UN DÍA, AQUÉL BORREGO REGRESÓ A OBSERVAR LO QUE HABÍA HECHO AQUEL ANIMAL, Y VAYA SORPRESA QUE SE LLEVÓ, NO PODÍA CREER LO QUE HABÍA

HECHO ESE ANIMAL. EL BORREGO ENTRISTECIDO AL VER AQUÉL CAMPO TAN DESOLADO Y SIN VIDA, QUE ÉL EN ELLA PASTABA Y SE ALIMENTA(BA) SIEMPRE DE PASTO VERDE Y FRESCO SE HAYA CONVERTIDO EN UN LUGAR TAN SILENCIOSO Y OSCURO.

EL BORREGO SE ARMÓ DE VALOR PARA PODER HABLAR CON ESE ANIMAL Y LLEGANDO HACIA ÉL LE RECLAMÓ PORQUÉ NO CUIDÓ ESE LUGAR TAN HERMOSO Y LLENO DE VIDA QUE EN ELLA EXISTÍA. EL ANIMAL NO SUPO QUE RESPONDER Y SÓLO AGACHÓ LA CABEZA, LAMENTÁNDOSE POR LO QUE HIZO, SIN MÁS EL BORREGO LE PREGUNTÓ AL ANIMAL FERROZ ¿QUIERES VOLVER A VER ESTE LUGAR LLENO DE VIDA?; SIN MÁS EL ANIMAL TEMIBLE CONTESTÓ QUE SÍ, PUES BIEN, EXCLAMÓ EL BORREGO; TIENES QUE VOLVER A RECONSTRUIR TODO LO QUE AQUÍ EXISTÍA, CADA ÁRBOL Y PLANTA DEBES TÚ DE SEMBRAR EN TODOS LOS RINCONES DE ESTE LUGAR Y YO SERÉ TU GUÍA PARA QUE PUEDAS CONCLUIR CON TU TAREA QUE TE HAS DESIGNADO TÚ SOLO. AQUEL ANIMAL TEMIBLE DEJÓ A UN LADO SU GRAN ORGULLO Y SE PUSO A REALIZAR TODAS LAS ACTIVIDADES PARA QUE EL LUGAR QUE DESTRUYÓ VUELVA A TENER VIDA.

ES ASÍ COMO AQUEL ANIMAL TAN TEMIBLE APRENDIÓ SU LECCIÓN. QUE EL PODER DE DESTRUIR TODO LO QUE ESTÉ AL ALCANCE DE LAS MANOS SIN VER EL FUTURO DE LOS DEMÁS, TRAE GRAVES PROBLEMAS. LO POCO O MUCHO QUE SE TIENE SE DEBE CUIDAR Y PODER CONSERVAR.

Análisis C12

El relato es un documento manuscrito en mayúsculas a tinta negra, en español (mexicano), con título centrado en tinta azul, y firmado en tinta azul en la parte superior

derecha, al inicio del texto. Se encuentra organizado en frases articuladas en seis párrafos de longitud variable. La temporalidad se plantea indefinida, a partir del recurso retórico “Había una vez”, recurrente en textos de ficción, particularmente los cuentos de hadas o mitos; esto se refrenda con la naturaleza de los personajes que se refieren a animales humanizados. En el plano narrativo (nivel de la narración), el texto está escrito en pasado, cuya voz narrativa está en tercera persona, que narra los acontecimientos. Incorpora una suerte de conclusión o moraleja como cierre del relato. Los demarcadores espaciales ubican la narración en un contexto campestre, natural, relacionados con el pastoreo silvestre. Las figuras, conjuntos figurativos y temas descriptivos del cuento se desglosan en el Anexo III.

El primer párrafo sitúa el contexto de la narración en un pasado y espacio lejanos, marcando una distancia temporal y espacial del lector. El personaje principal es un borrego (S_1), cuya condición inicial está descrita desde una acción, “pastoreaba por el campo todas las mañanas y que era tan feliz al saber que siempre tenía suficiente alimento para sobrevivir”. La condición eufórica inicial del sujeto de estado (S_1), está en función de la posibilidad de cubrir la necesidad vital de alimentarse. Esta condición de estado inicial se expresa:

$(S_1 \wedge (O_a \wedge O_f))$ donde O_a corresponde al alimento disponible, O_f se refiere a la condición de felicidad, la cual se considera en intersección con la disponibilidad de alimento.

Al identificar el elemento material, del entorno que está permitiendo esta conjunción, es el acceso al “campo”, como espacio, el que permite la relación de estado:

$(S_1 \wedge O_c)$ donde O_c es el campo en que pastorea el borrego (S_1).

A continuación se narra la llegada de un agente externo, caracterizado por ser un “animal muy salvaje, sin escrúpulos y que no tenía en mente lo que pasara a los demás”; la

naturaleza “animal” del agente externo es compartida ontológicamente con la del borrego, como sujeto local. Sin embargo la falta de escrúpulos y el “no tener en mente a los demás” atiende a una ausencia de consideración al semejante, una falta de conciencia y correspondencia con lo social. La característica de “salvaje” se corresponde también a la acepción de arisco, feroz, inculto o indomesticable, así como a la cualidad de fuerza, a través de la cual ejerce su voluntad (Moliner, 2016). El primer párrafo cierra con la interacción entre ambos personajes, explicando la presencia del externo por la capacidad del *hacer*, “he llegado a este lugar porque aquí puedo tener todo lo que yo quiera”. El *hacer* que moviliza al agente externo se refiere al “tener”, como apropiación de elementos del entorno, a voluntad.

El segundo párrafo ratifica el mitente del *hacer* del externo, al llevar a cabo la realización de la apropiación, “este campo ahora me pertenece y tú insignificante borrego tendrás que irte a pastorear a otra parte”. El borrego (S_1) es despojado del campo, y de la capacidad de alimentarse en él. Es relevante el adjetivo con que se presenta al animal externo (S_2), como “animal superior”, haciendo referencia a la denominación con que se hace referencia al ser humano, a partir de la consideración aristotélica de la racionalidad como rasgo de superioridad frente a lo natural (Aristóteles, 2007). El adjetivo con que se refiere S_2 al borrego, “insignificante”, refrenda la cualidad de inferioridad frente a él.

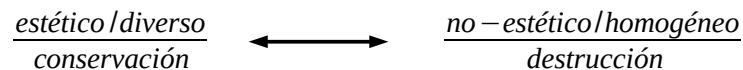
Se configura así la relación de contrarios:

$$\frac{\textit{pacífico/compasivo}}{\textit{local/inferior}} \longleftrightarrow \frac{\textit{feroz/indolente}}{\textit{externo/superior}}$$

El despojo realizado por el “animal superior” se expresa:

$$A(S_2) \Rightarrow [(S_1 \wedge (O_c \wedge O_f)) \rightarrow (S_1 \vee (O_c \wedge O_f))] \text{ donde } S_1 \text{ corresponde al “animal superior”, } O_c \text{ es “el campo” que se encuentra relacionado con la “felicidad” } (O_f) \text{ y la capacidad e cubrir las necesidades de alimento } (O_a).$$

El tercer párrafo inicia con una elipsis temporal donde el “animal temible empezó a destruir todo lo que existía en ese hermoso campo, a él no le importaba todo lo que viviera ahí”. La destrucción se instala como el principal *hacer* de S_2 , quien lo realiza sólo por el *poder-hacer*. A continuación se enuncian los elementos que son destruidos por el *hacer* de S_2 , “el pasto verde, el agua cristalina, los árboles frondosos y los distintos animales que habitaban ese lugar, poco a poco se fueron acabando”; la caracterización de lo destruido se refiere a lo estético, lo verde, lo cristalino, lo frondoso, y la diversidad son expresiones cuya apreciación estética es central. El párrafo cierra con una calificación al efecto del despojo, “hacía que esto se fuera cada vez menos conservable”. El texto establece así un vínculo entre el carácter estético del entorno y su conservación:



El cuarto párrafo narra el regreso del “borrego” (S_1) quien realiza la evaluación de la realización de “aquel animal”; la evaluación desde la dimensión tímica corresponde a la “sorpresa”, la incredulidad ante lo hecho por “ese animal” y la “tristeza”. Resulta significativo que el uso de los pronombres asociados a S_2 , a partir de los cuales se marca una distancia relativa con la voz narrativa, intención que no es patente en el caso del “borrego” (S_1). La evaluación que realiza S_1 contrasta las condiciones de vitalidad anteriores con la desolación y falta de vida, ya no se observa “pasto verde y fresco”, ahora todo es “silencioso y oscuro”. A la caracterización de lo vital, se suma la luz y el sonido, relacionando sus contrarios a la destrucción y muerte:



El párrafo quinto presenta la fase de evaluación/capacitación, a partir del reclamo que hace el “borrego” hacia el “animal”, cuestionando el “porqué no cuidó ese lugar tan hermoso y lleno de vida que en ella existía”. Se reitera así el vínculo entre la belleza y lo vital en el entorno. La reacción de S_2 corresponde a una revelación y arrepentimiento, “no supo que responder y sólo agachó la cabeza, lamentándose por lo que hizo”. El no-saber-qué-responder muestra una *falta de conciencia* de su acción, que es evidente al ser cuestionado por sus actos. En este párrafo se observa una transformación de los actantes, donde “el borrego” se instituye como el Ayudante (Ay), y es el campo (S_c) el sujeto de estado, siendo la vida (O_v) el objeto de valor del que ha sido despojado por el “animal terrible” (S_2). La expresión de despojo se actualiza a partir de esta evaluación:

$A(S_2) \Rightarrow [(S_c \wedge O_v) \rightarrow (S_c \vee O_v)]$ donde el *despojo* es realizado sobre el campo (S_c), al separarlo de sus características vitales (O_v).

$A(Ay) \Rightarrow [(S_2 \vee O_{conc}) \rightarrow (S_2 \wedge O_{conc})]$ expresa la *revelación* y la adquisición de la *conciencia* (O_c) por parte de S_2 , al ser cuestionado por “el borrego” (Ay).

En el mismo párrafo el “borrego” ofrece la oportunidad para que S_2 restablezca las condiciones de vida, “¿quieres volver a ver este lugar lleno de vida?”; para lo que S_2 deberá “reconstruir todo lo que aquí existía, cada árbol y planta debes tú sembrar en todos los rincones de este lugar”. Se establece así un acuerdo en el que S_2 asume la tarea de reconstrucción, “tarea que te has designado tú solo”, y donde S_1 se asume como “guía” para la realización. Se reitera así el rol actancial de *ayudante* en la figura del “borrego”.

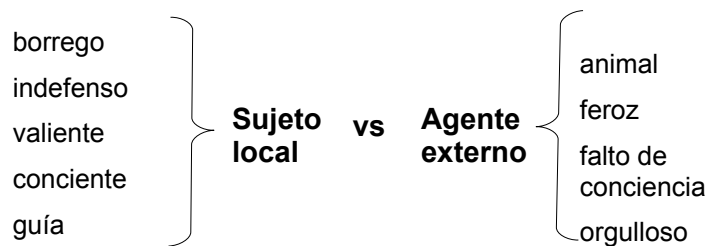
El cierre del párrafo quinto presenta la realización del acuerdo, a partir de que “el animal” (S_2) “dejó a un lado su gran orgullo”; sus acciones van encaminadas a la recuperación de la vida en el lugar destruido. Esta fase está expresada como:

$A(S_2) \Rightarrow [(S_c \vee O_v) \rightarrow (S_c \wedge O_v)]$ donde “el animal temible” (S_2) realiza lo necesario para que el campo recupere la vida (O_v).

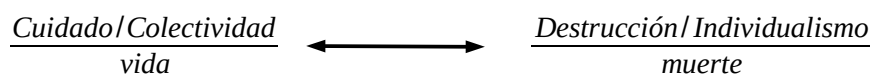
El sexto y último párrafo cierra con una nueva evaluación, realizada por la voz narrativa heterodiegética (tercera persona). La evaluación señala el aprendizaje de “la lección” por parte del “animal tan temible” (S_2). Dicha lección tiene dos aseveraciones, siendo la primera de ellas: “el poder destruir... sin ver el futuro de los demás, trae graves problemas”. Esta afirmación señala el vínculo con los demás seres (*colectividad*) como elemento de valor y condición necesaria para contar con *bienestar*. La segunda aseveración cierra el texto: “Lo poco o mucho que se tiene se debe cuidar y poder conservar”; el *cuidado* y la *conservación* del entorno se señalan como *deber*. La evaluación se expresa:

$(O_{cc} \wedge S_2 \wedge (O_{colect} \wedge O_{be}))$ donde el “animal temible” S_2 se encuentra en conjunción con el cuidado y la conservación (O_{cc}), así como con una condición de *colectividad* (O_{colect}) que proporciona bienestar (O_{be}).

Como síntesis para la identificación de los conjuntos figurativos del relato, se identifica la relación de contradicción entre el sujeto local (S_1 , Ay) con el agente externo (S_2):



En el nivel profundo de la narración, la relación entre contrarios se actualiza:



Lo anterior permite identificar el Programa Narrativo (PN) general del relato, compuesto por el anti-PN *Destrucción* por la acción inicial del “animal temible”; y el PN *Cuidado* a partir del reconocimiento de los efectos de su *hacer* destructivo.

PN (Cuidado)

El PN *Cuidado* implica la toma de conciencia (O_{conc}) por parte del “animal terrible” (S_2):

$$A(Ay) \Rightarrow [(S_2 \vee O_{conc}) \rightarrow (S_2 \wedge O_{conc})]$$

La realización del *cuidado* es llevada a cabo por S_2 , realizando la conjunción entre “el campo” y las condiciones de vida (O_v) de las cuales había despojado:

$$A(S_2) \Rightarrow [(S_c \vee O_v) \rightarrow (S_c \wedge O_v)]$$

La evaluación del PN *Cuidado* plantea una condición del *sujeto del hacer*, que se encuentra en conjunción con prácticas de cuidado (O_{cc}), y conciencia de colectividad (O_{colect}):

$$(O_{cc} \wedge S_2 \wedge (O_{colect} \wedge O_{be}))$$

Anti PN (Destrucción)

El Anti-PN *Destrucción* se realiza a partir de una condición inicial del *sujeto del hacer* (S_2), desvinculado de la comunidad y sin prácticas de cuidado hacia el entorno

$$(O_{cc} \vee S_2 \vee O_{colect})$$

El mitente del *hacer* del sujeto, es su capacidad habilitada, el *poder-hacer*, sin conciencia de los efectos:

$$A(S_2) \Rightarrow [(S_c \wedge O_v) \rightarrow (S_c \vee O_v)]$$

Como parte del *despojo* de las condiciones de vida, S_2 realiza el *desplazamiento forzado* del “borrego” (Ay).

El análisis en el nivel superficial se presenta en la Tabla 21, con el modelo narrativo del cuento 12. Esta organización presenta las fases, del programa narrativo así como los papeles actanciales y las transformaciones de estado correspondientes.

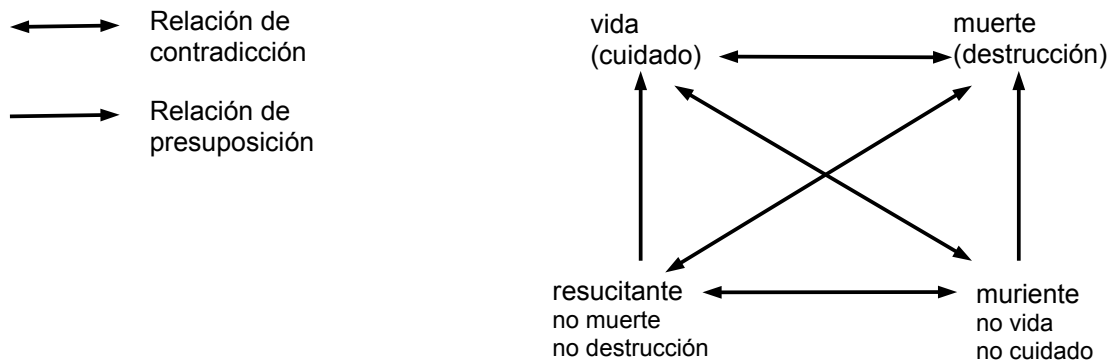
Tabla 21: Modelo narrativo del Cuento 12.

Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Influjo 1	Programas en contradicción: <i>Cuidado</i> (PN) vs <i>Destrucción</i> (antiPN)	PN: El “animal temible” (S_2), cuida y conserva los elementos del entorno. AntiPN: El “animal temible” (S_2) destruye los elementos del entorno, desplazando a los seres vivos.	El estado inicial presenta un campo (S_c) con vitalidad O_v , en el cual habitan seres (S_1) ($S_c \wedge O_v$)
Capacidad	<i>Destrucción</i> Tema: <i>La amenaza</i>	Se presenta un agente externo, “el animal temible” (S_2), con la capacidad de destrucción (poder hacer + querer hacer)	La capacidad de destrucción es el único mitente del <i>hacer</i> del S_2 . El <i>poder-hacer</i> y el no tener conciencia colectiva.

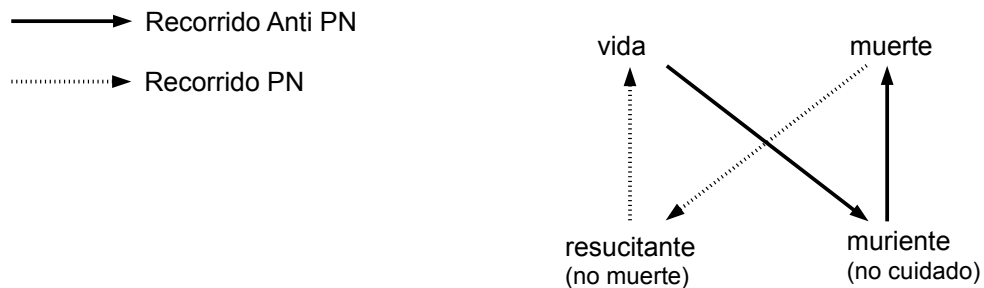
Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Realización	<i>Destrucción</i> Tema: <i>La amenaza</i>	El S_2 como sujeto del <i>hacer</i> desplaza a otros seres (S_1) y despoja de los elementos de vida (O_v), al campo (S_c)	El “borrego” como actor local (S_1) es desplazado. $A(S_2) \Rightarrow [(O_c \wedge S_1) \rightarrow (O_c \vee S_1)]$ El “animal temible” (S_2) despoja de vida al campo (S_c) $A(S_2) \Rightarrow [(S_c \wedge O_v) \rightarrow (S_c \vee O_v)]$
Valoración 1	El PN <i>Cuidado</i> como marco de evaluación	La valoración es realizada por el “borrego” (Ay), al observar lo realizado por el “animal temible” (S_1), y la condición del campo (S_c) despojado de vida y belleza (O_v).	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, es Falso . $(S_c \vee O_v) \quad (S_c \vee O_{be})$
Influjo 2	Programas en contradicción: <i>Cuidado</i> (PN) vs <i>Destrucción</i> (antiPN)	PN: El “borrego” (Ay) revela al “animal temible” (S_2) el resultado de su <i>hacer</i> , generando en él la conciencia (O_{conc}).	A través del <i>reclamo</i> , el “borrego” (Ay) da la conciencia (O_{conc}) y una oportunidad de restitución de las condiciones de vida (O_v): $(S_2 \wedge O_{conc})$
Capacidad 2	<i>Cuidado</i> Tema: <i>Arrepentimiento</i>	Se instala en el “animal” (S_2) el <i>querer hacer</i> de la recuperación de la vida (O_v), del campo (S_c) (poder hacer + querer hacer)	El conocer la responsabilidad de las acciones, instala el <i>querer hacer</i> de S_2 por la conciencia (O_{conc}) $A(Ay) \Rightarrow [(O_{conc} \vee S_2) \rightarrow (O_{conc} \wedge S_2)]$
Realización 2	<i>Cuidado</i> Tema: <i>Resarcimiento</i>	El animal (S_2) a través de trabajo, recupera las condiciones de vida (O_v) para el campo (S_c)	El campo S_c por acción del “animal”, recupera la vida (O_v). $A(S_2) \Rightarrow [(S_c \vee O_v) \rightarrow (S_c \wedge O_v)]$
Valoración 2	El PN <i>Cuidado</i> como marco de evaluación	La valoración es realizada por la voz narrativa, con respecto a dos niveles: 1) La vida en el campo (S_c), cuya manifestación se observa en la vitalidad del entorno. 2) El aprendizaje del animal (S_2) a partir de la experiencia. En este caso la inmanencia del aprendizaje se corresponde a la conciencia adquirida (O_{conc}) y el cuidado del entorno (O_{cc})	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, es Verdadero . La vida en el campo: $A(S_2) \Rightarrow [(S_c \vee O_v) \rightarrow (S_c \wedge O_v)]$ La lección aprendida: $(O_{cc} \wedge S_2 \wedge O_{conc})$

La relación contradictoria entre /vida y /muerte/ se presenta en el texto, a través de los conjuntos figurativos en torno al PN *Cuidado* y el anti-PN *Destrucción*. La relación

paradigmática se representa con el cuadrado semiótico, cuyos vínculos de relación están indicados con las flechas que conectan los conceptos:



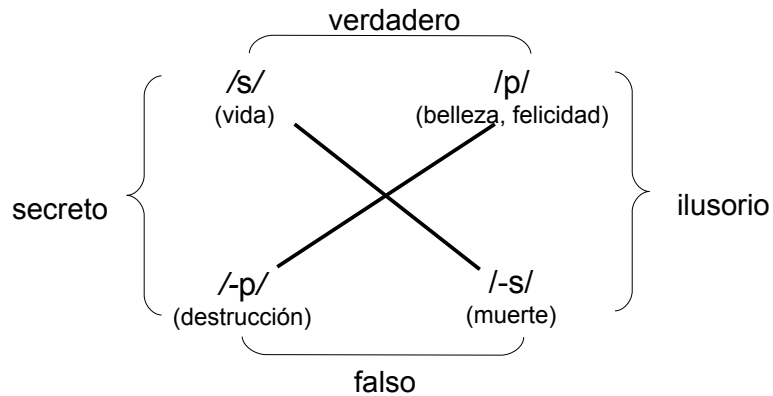
La /vida/ está relacionada directamente con la noción de *colectividad* a partir de la que se cuida el entorno; en contraste la /muerte/ se relaciona con un *hacer* individual, desvinculado e indolente hacia el colectivo, lo que genera la destrucción. En el caso del recorrido paradigmático, se representa a través del siguiente esquema, donde las líneas representan la dirección de la narración:



El recorrido va desde la /vida/ hasta la /muerte/, por la realización del anti-PN *Destrucción*; a partir de la realización del PN *Cuidado*, el recorrido va desde la /muerte/, pasando por una condición de /resucitante/ por una acción de *resarcimiento*, a través de la siembra de “árboles y plantas”; finalmente se recupera la /vida/.

Con respecto a la evaluación de veridicción entre el ser (/s/) y el parecer (/p/) relativo al *cuidado* del entorno (“campo”), el relato presenta un recorrido que va desde lo **falso**,

hasta lo **verdadero**. El recorrido corresponde al recorrido paradigmático explicado previamente.



En el análisis de los mitentes que movilizan la realización del anti-PN y el PN, se observa que para el primero, el mitente se instala con la *capacidad* del *hacer*, esto significa que el *poder-hacer* es condición suficiente para la motivación del *hacer*, por no tener una conciencia colectiva, ni respeto al los *otros*. La realización del PN *Cuidado* tiene como mitente la generación de dicha conciencia colectiva (O_{conc}) por parte del *sujeto del hacer* (S_2). Al reconocer los resultados de sus actos, se instala el *querer-hacer* con respecto al *cuidado* de su entorno.

Indicadores de RS-EA en C12

En lo que respecta a la identificación de elementos de las representaciones sociales de la EA, recuperando las categorías de análisis

- El PN de base (general) presenta dos unidades de relato mínimo: el anti-PN *Destrucción* y el PN *Cuidado*, ambos referidos al entorno.
- Los elementos valiosos dentro del cuento están representados por tres categorías: los elementos del entorno que permiten la vida (O_v), y las prácticas de cuidado y conservación del entorno (O_{cc}) y la conciencia sobre los efectos de las acciones (O_{conc}). Los conjuntos figurativos de las condiciones de vida del entorno hacen

referencia a la dimensión estética (verde, cristalino, diverso) y la vitalidad (alimento). Los elementos del entorno a los que se hace alusión son ríos, árboles, biodiversidad. En el caso de las prácticas de cuidado del entorno, éstas se concentran en la “siembra de árboles y plantas”, y en general en la “reconstrucción” de lo destruido.

- El rol actancial de antisujeto lo realiza el “el animal destructivo” (S_2), el cual es caracterizado como: “salvaje”, “sin escrúpulos”, “temible”, “feroz”. El mitente de dicha acción es el *poder-hacer*, coincidente con una *falta de conciencia* de las consecuencias de su *hacer*.
- Los semas paradigmáticos son /vida/ - /muerte/, a través de los que se configura el sentido del relato, y que se manifiestan a través de los PN y antiPN. La /vida/ se relaciona directamente con el *cuidado* del entorno, mientras que la /muerte/ se corresponde con la *destrucción*. El mitente del anti-PN es el *individualismo*, mientras que el mitente del PN es la *colectividad*.

Cuento 13

Título: Yaxal witz (Montaña verde)

Autor: Masculino, Tseltal

Yaxal Wits *(Montaña Verde)*

Había una vez, unos señores que vivían en una comunidad que se llamaba Yaxal wits (Montaña verde), entonces los señores conocían un cerro que ahí habitan animales como jabalí, venado, armadillo, tsereque, tejón, tlacuache, Tepezcuintle, Tapir, Jaguar y aves como faisán, corolita, loros, guacamayas, codorniz, etc.

Una ocasión el señor que se llamaba Diego culix, platicó con su esposa que el día de mañana se iba a cazar, porque su hijo pequeño, decía que tenía ganas de comer carne de jabalí. Entonces el papá al amanecer alistó su morral, su machete, su rifle y sus perros que saben cazar.

Horas después de la salida de su casa, sus perros empezaron a ladrar o a cazar el animal, en unos instantes el señor lo persiguió el ladrido de su perro, al llegar en el lugar donde estaban ladrando su perro era en una cueva, pero el señor sintió una gran motivación de que su perro ya lo había matado el animal. Al verlo que el animal estaba muerto, lo levantó, lo cargó para traer a su casa, y su hijo estaba bien emocionado porque ya sabía que iba a comer su carne y además su esposa se sintió muy contenta porque su esposo era un cazador.

Días después el señor decidió ir de nuevo a cazar en el mismo lugar y siguió la misma rutina de antes. Pasó dos meses el señor le comentó a su compadre sobre la cacería y tomaron el acuerdo del día que iban a cazar en ese lugar.

Antes de amanecer, el señor había soñado de que si volvería a cazar de nuevo en el mismo lugar, de que sus perros se iban a quedar atrapados ahí, y posteriormente ellos. El señor que se llamaba Diego su sueño no le hizo caso y se fue con su compadre a cazar, pero al darse cuenta que ninguno de sus perros había aparecido, y minutos después vino un temblor, que lo veían que movía todos los árboles y los animales corriéndose por todos lados que parecían estar felices.

Entonces los señores tuvieron miedo y regresaron inmediatamente pero sin sus perros cazadores. En la nochecer, el señor soñó de que ese lugar es una montaña viva que tiene dueño, y que los animales vivían bajo la protección de él, por esa hay mucha diversidad de animales, que además de eso que le dijeron en su sueño que todos los que habitan ahí tienen vida, tanto animales y plantas; que no se podían matar como seres criminales que ellos merecen también la vida.

El señor que se llamaba Diego, dio a conocer en su comunidad de que el cerro o en ese lugar, que no se fueran a cazar por ese lado, porque es un cerro que tiene espíritu y vida. Desde ese momento la gente le tomaron la importancia de aquél cerro, y decidieron protegerlo de una manera adecuada, así como para darle de conocer a las comunidades vecinas para que no se puedan venir a cazar porque es un cerro que tiene vida. Y la gente la tuvo el conocimiento y le pusieron el nombre de Yaxal wits (montaña verde) y la historia siguió para las otras generaciones.

Análisis C13

El relato es un documento manuscrito a tinta negra, en español (mexicano), con título en tseltal centrado y su traducción entre paréntesis, fechado al inicio y sin firma. Se encuentra organizado en frases articuladas en siete párrafos de longitud variable. La

temporalidad se plantea indefinida, a partir del recurso retórico “Había una vez”, recurrente en textos de ficción, particularmente los cuentos de hadas o mitos; sin embargo al cierre de la historia la elipsis temporal toca el presente. En el plano narrativo (nivel de la narración), el texto está escrito en pasado a través de la voz en tercera persona. Los demarcadores espaciales ubican la narración en un contexto rural, situando la acción en “una comunidad que se llamaba Yaxal Wits (Montaña verde)”, donde la “cacería” de animales silvestres es una práctica común. El nombre “Yaxal wits”, que también le da título a la historia, es significativo; aunque no se refiere a un lugar geográfico específico, es el término que se le da a las *montañas sagradas* de diferentes pueblos mayas en Chiapas. Las figuras, conjuntos figurativos y temas descriptivos del cuento se desglosan en el Anexo III.

El primer párrafo presenta a “unos señores”, habitantes de la comunidad Yaxal Wits, quienes “conocían un cerro que ahí habitaban animales como el jabalí, venado, armadillo, tsereque, tejón, tlacuache, tepezcuintle, tapir, jaguar y aves como faisán, corolita, loros, guacamayas, codorniz, etc”. El listado de los animales incluye especies silvestres que habitan la Sierra Madre de Chiapas, y que forman parte del imaginario y la vida comunitaria en este territorio. El señalar su presencia en el cerro, indica una riqueza biológica de gran valor para la comunidad Yaxal Wits. Se establece así una relación de estado inicial:

$(S_m \wedge O_{bd})$ donde O_{bd} es la biodiversidad presente en el cerro/montaña (S_m), reconociendo a O_{bc} como un objeto de valor.

El segundo párrafo narra un día en que Diego Culix se prepara para salir de cacería, motivado por la petición de su “hijo pequeño” quien desea “comer carne de jabalí”. La solicitud del hijo y la plática previa con la “esposa” enmarca el *hacer* de Diego Culix como *hombre de familia*. El cierre del párrafo describe los elementos que prepara para la cacería, “alistó su morral, su machete, su rifle y sus perros que saben cazar”; el listado corresponde

a componentes y herramientas características de la vida rural, siendo los perros “que saben cazar”, un actor clave para este fin.

El tercer párrafo narra la cacería, “horas después de la salida de su casa”, indicador de la distancia recorrida para llegar al cerro. Los perros identifican la presa, “sus perros empezaron a ladrar o a cazar el animal”, guiando al “señor” hasta una cueva. La cueva es identificada como un lugar sagrado en la cultura maya, lugar donde se realizan ofrendas, rituales y oraciones para tener agua y buenas cosechas. Son lugares reservados y protegidos para estas prácticas comunitarias. La cacería se consuma cuando el “señor” observa que el perro “ya lo había matado el animal” “al verlo que el animal estaba muerto, lo levantó, lo cargó para traer a su casa” (la construcción gramatical del autor responde a la estructura del idioma tseltal). El cierre del tercer párrafo presenta el resultado de la cacería en el entorno familiar, “su hijo estaba bien emocionado porque sabía que iba a comer su carne” “su esposa se sintió muy contenta por que su esposo era un cazador”. El “hombre” adquiere *prestigio* al cumplir con su rol de proveedor y cazador.

El cuarto párrafo inicia con una elipsis temporal, “Días después”, cuando decide “cazar en el mismo lugar”, repitiendo los mismos resultados al seguir “la misma rutina de antes”. Una nueva elipsis temporal ahora de “dos meses”, precede la *revelación* que hace a “su compadre sobre la cacería”. Esta comunicación resulta en “el acuerdo del día que iban a cazar en ese lugar”.

El quinto párrafo apertura una nueva fase con el sueño previo a la cacería; “el señor había soñado de que si volvería a cazar de nuevo en el mismo lugar,...sus perros se iban a quedar atrapados ahí y posteriormente ellos”. La *advertencia* a través del sueño corresponde al rol actancial de *Ayudante* (*Ay*), el cual previene sobre un castigo por “volver a cazar” en el mismo lugar: la pérdida de los perros y de su propia libertad. Sin embargo “El señor... no le hizo caso y se fue con su compadre a cazar”, resultadon en la pérdida de sus

perros y “un temblor, que lo veían que movía todos los árboles y los animales corriéndose por todos lados que parecían estar felices”. El temblor así como el movimiento de árboles y animales, conforman la manifestación de una singularidad en su experiencia como cazador.

El párrafo sexto aborda el regreso de los dos señores, “tuvieron miedo y regresaron inmediatamente pero sin sus perros cazadores”. Se ratifica la pérdida que había sido anunciada a través del sueño (Ay), perdiendo un elemento valioso para la cacería, los perros (O_p). Esa noche, el sueño vuelve a presentarse como un espacio de *revelación*, “el señor soñó de que ese lugar es una montaña viva que tiene dueño, y que los animales vivían bajo la protección de él, por eso hay mucha diversidad de animales”. La *revelación* como conocimiento de algo desconocido, explica la condición verdadera del cerro/montaña (se utiliza indistintamente los términos en el relato). Se identifica así la fase de capacidad donde se provee un *saber-saber*:

$A(Ay) \Rightarrow [(S_1 \vee O_s) \rightarrow (S_1 \wedge O_s)]$ donde Ay corresponde al sueño como *ayudante*, que permite al hombre (S_1) contar con el *saber* (O_s) referente a la naturaleza de la montaña (S_m).

En el mismo párrafo se describe la naturaleza de la montaña, vinculando su diversidad de animales a un derecho de *vida*, “todos los que habitan ahí tienen vida, tanto animales y plantas; que no se podían matar como seres criminales que ellos merecen también la vida”. La relación de estado *revelada* por el sueño (Ay), con respecto al cerro/montaña se expresa:

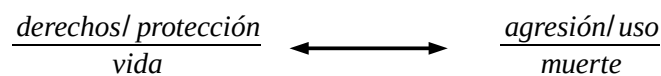
$(S_m \wedge (O_v \wedge O_d))$ donde S_m es el cerro/montaña, que posee tanto vida (O_v), como un dueño que le protege (O_d). La relación de intersección entre estos dos objetos de valor que posee S_m , indica un vínculo de correspondencia.

El párrafo séptimo presenta la *realización* que a partir de la *revelación* se habilita en el señor Diego, “dio a conocer en su comunidad... no se fueran a cazar por ese lado,

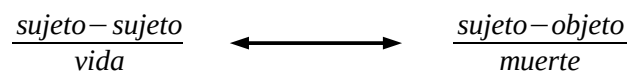
porque es un cerro que tiene espíritu y vida”. La *revelación* se configura como una *capacidad* para la comunicación al resto de la comunidad. Resultado de esta comunicación se genera una capacidad nueva, ahora ejercida hacia el resto de la comunidad, “Desde ese momento la gente le tomaron la importancia de aquél cerro, y decidieron protegerlo de una manera adecuada”. La *capacidad* actualizada en la comunidad abarca dos dimensiones, una axiológica relacionada con la *valoración*, y otra práctica vinculada con la *protección*.

$A(S_1) \Rightarrow [(S_2 \vee (O_s)) \rightarrow (S_2 \wedge (O_s))]$ donde el señor Diego (S_1) comunica a la gente de la comunidad (S_2) el saber de la condición de vida del cerro/montaña (O_s).

La relación de contrarios que se revela a partir de este saber, se conforma entre los semas /vida/ y /muerte/. Al reconocer que el cerro/montaña es un ser con vida, se hace acreedor de derechos y protección; de lo contrario es válida la agresión al cerro y a quienes lo habitan, accediendo a un uso por parte de la comunidad.



La *revelación* conlleva una modificación en la relación existente entre la comunidad (S_2) y el cerro/montaña (S_m); el *uso* o *aprovechamiento* del inicio se transforma en protección, no por un tema de conservación, sino por *derecho de vida*, como un sujeto semejante al Ser-Humano:



El cierre del séptimo párrafo hace referencia a un *hacer* nuevo de la gente de la comunidad Yaxal Wits (S_2), quienes dan a “conocer a las comunidades vecinas que no se puedan venir a cazar porque es un cerro que tiene vida”. El final del relato concluye con el *reconocimiento* al designar a la montaña con el nombre de *Yaxal wits (Montaña verde)*. El

nombre guarda conocimiento y éste es transmitido “para las otras generaciones”. Esta realización se expresa en dos niveles:

$A(S_2) \Rightarrow [(O_n \vee S_m \vee O_p) \rightarrow (O_n \wedge S_m \wedge O_p)]$ La gente de la comunidad nombra el cerro/montaña (S_m), y al otorgar el nombre (O_n) le reconoce como ser vivo, sujeto del derecho a la vida, brindándole además su protección (O_p).

$A(Ay_2) \Rightarrow [(S_g \vee O_s) \rightarrow (S_g \wedge O_s)]$ La gente de la comunidad asume el rol actancial de *ayudante* (Ay_2) al transmitir el saber a las otras generaciones (S_g). Esta acción es una *capacidad* que permanece a lo largo del tiempo.

Lo anterior permite identificar el Programa Narrativo (PN) general del relato, compuesto por el anti-PN *Cacería* por la acción inicial del “señor Diego”; y el PN *Protección* a partir del reconocimiento de la naturaleza de *sujeto con derecho a la vida*.

PN (Protección)

El PN *Protección* requiere de la *capacidad* a través del *saber-saber* a través del sueño:

$$A(Ay) \Rightarrow [(S_1 \vee O_s) \rightarrow (S_1 \wedge O_s)]$$

y a través de la comunicación a toda la comunidad:

$$A(S1) \Rightarrow [(S_2 \vee O_s) \rightarrow (S_2 \wedge O_s)]$$

La realización de la *protección* se concreta al nombrar y proteger al cerro/montaña (S_m):

$$A(S_2) \Rightarrow [(O_n \vee S_m \vee O_p) \rightarrow (O_n \wedge S_m \wedge O_p)]$$

Anti PN (Perjuicio)

El Anti-PN se realiza al inicio con la *cacería* repetitiva por parte del señor Diego (S_1), aprovechando la biodiversidad del cerro/montaña (S_m). Dicho *hacer* atenta contra la vida (O_v) de la montaña y los seres que le habitan:

$$A(S_1) \Rightarrow [(S_m \wedge O_v) \rightarrow (S_m \vee O_v)]$$

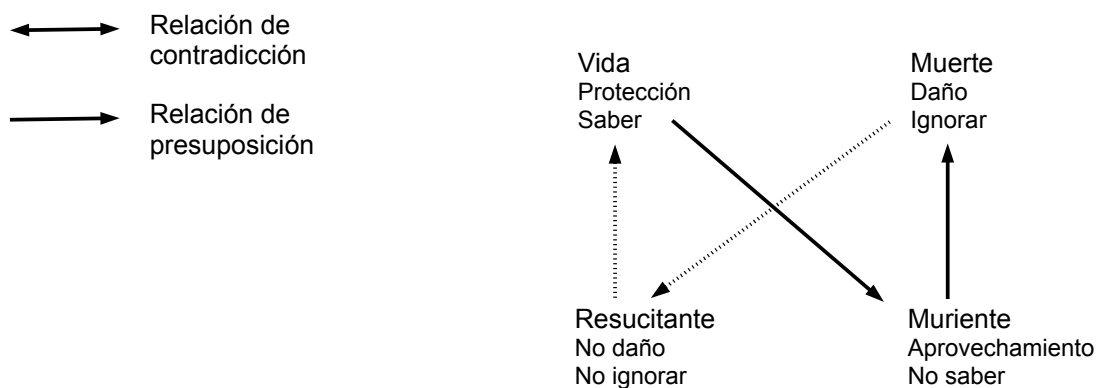
El análisis en el nivel superficial se presenta en la Tabla 22, con el modelo narrativo del cuento 13. Esta organización presenta las fases, del programa narrativo así como los papeles actanciales y las transformaciones de estado correspondientes.

Tabla 22. Modelo narrativo del Cuento 13.

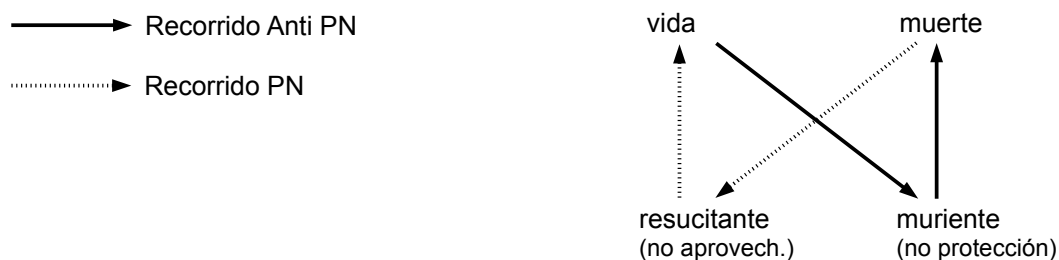
Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
Influjo 1	Programas en contradicción: <i>Protección</i> (PN) vs <i>Perjuicio</i> (antiPN)	PN: El “señor Diego” (S_1) y la gente de su comunidad (S_2), protegen el cerro/montaña <i>Yaxal Wits</i> . AntiPN: La gente de la comunidad (S_2) caza en el cerro/montaña, sin respetar su vida.	El cerro/montaña (S_m) tiene diversidad de animales, que pueden ser <i>aprovechados</i> (cazados) por el “señor Diego” (S_1) $(S_m \wedge O_{bd})$
Capacidad	<i>Perjuicio</i> Tema: <i>La cacería</i>	El hijo del señor Diego (S_1) expresa su deseo de comer jabalí. Esto instala el <i>querer-hacer</i> en S_1 (poder hacer + querer hacer)	La capacidad del <i>hacer</i> de S_1 es la petición del hijo.
Realización	<i>Perjuicio</i> Tema: <i>La cacería</i>	El S_1 como sujeto del <i>hacer</i> , caza animales de la montaña (S_m), depojándoles de la vida (O_v). La repetición de <i>la cacería</i> forma parte de la realización y <i>despojo</i> .	El “señor Diego” (S_1) despoja de la vida a la montaña: $A(S_1) \Rightarrow [S_m \wedge (O_v) \rightarrow (S_m \vee O_v)]$
Valoración 1	El PN <i>Protección</i> como marco de evaluación	La valoración es realizada por el “sueño”, (Ay), al <i>advertir</i> de un castigo a S_1 , en caso de continuar con la cacería. La evaluación parte de reconocer la naturaleza <i>viviente</i> del cerro (S_m) y la protección (O_p) que por derecho tendrían los seres vivos.	La valoración de la realización del PN se realiza a través del sueño; tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, es Falso . $(S_c \vee O_v)$ $A(S_1) \Rightarrow [(S_m \wedge O_p) \rightarrow (S_m \vee O_p)]$
Influjo 2	Programas en contradicción: <i>Protección</i> (PN) vs <i>Perjuicio</i> (antiPN)	PN: El “sueño” (Ay) en la segunda <i>revelación</i> al “Diego” (S_1), le devela la naturaleza viva de S_m y la existencia de su “dueño” (O_d), como entidad protectora	El “sueño”, <i>capacita</i> al “señor Diego”, en el <i>saber</i> (O_s) $(S_1 \wedge O_s)$
Capacidad 2	<i>Protección</i> Tema: <i>Revelación</i>	La pérdida de los “perros de caza” así como la <i>revelación</i> , <i>capacitan</i> al “señor Diego” (S_1), tanto en el <i>saber-saber</i> como el <i>querer-hacer</i>	El “señor Diego” (S_1) reconoce y protege (O_p) la vida de la montaña (S_m): $A(S_1) \Rightarrow (S_m \wedge O_p)$
Realización 2	<i>Protección</i> Tema: <i>Protección</i> y <i>Revelación</i>	El “señor Diego” (S_1) revela a la gente de su comunidad (S_2), el saber sobre el espíritu y vida (O_v) del cerro (S_m), para guardarle respeto	El S_1 revela a la comunidad (S_2) la naturaleza viva del cerro (O_v). $A(S_1) \Rightarrow [(S_2 \vee O_s) \rightarrow (S_2 \wedge O_s)]$
Valoración 2	El PN <i>Protección</i> como marco de evaluación	La valoración es realizada por la comunidad (S_2) a través del reconocimiento del cerro como ser vivo. El resultado de esta	La valoración de la realización del PN, tanto en el plano de la Manifestación como de la Inmanencia, es Verdadero .

Fase narrativa	PN	Personajes y Papeles actanciales	Relación entre sujetos y objetos de valor
		valoración se observa en: 1) El nombre otorgado al cerro (O_n), <i>Yaxal wits</i> . 2) La protección (O_p) del cerro al no permitir la cacería en él.	El reconocimiento y la protección: $A(S_2) \Rightarrow [(O_n \wedge S_m \wedge O_p)]$

La relación contradictoria entre /vida y /muerte/ se presenta en el texto, a través de los conjuntos figurativos en torno al PN *Protección* y el anti-PN *Perjuicio*. La relación paradigmática se representa con el cuadrado semiótico, cuyos vínculos de relación están indicados con las flechas que conectan los conceptos:

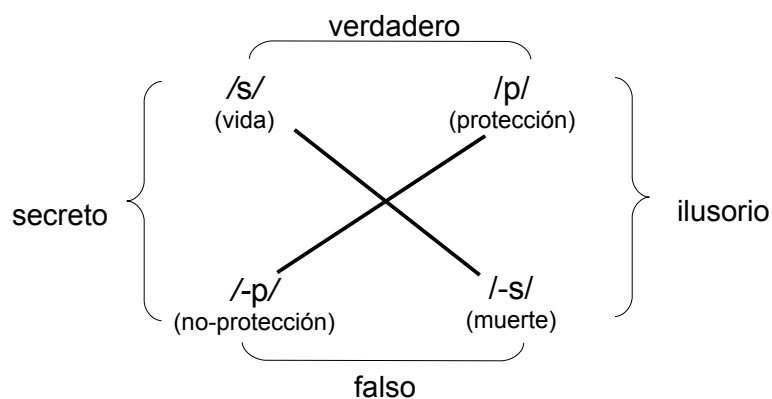


La /vida/ se vincula en la dimensión pragmática con la *protección* a los seres vivos, y al *saber* sobre la naturaleza de lo viviente; en contraste, la /muerte/ se relaciona con un *daño* de la vida, y en el nivel cognoscitivo con el desconocimiento de la naturaleza de lo viviente. En el caso del recorrido paradigmático, se representa a través del siguiente esquema, donde las líneas representan la dirección de la narración:



El recorrido va desde la /vida/ hasta la /muerte/, por la realización del anti-PN *Perjuicio*; a partir de la realización del PN *Protección*, el recorrido va desde la /muerte/, pasando por una condición de /resucitante/ que coincide con la *revelación* en la dimensión cognoscitiva; finalmente se recupera la /vida/, siendo manifiesta en la *protección* del cerro.

Con respecto a la evaluación de veridicción entre el ser (/s/) y el parecer (/p/) relativo a la protección del cerro/montaña, el relato presenta un recorrido que va desde lo **falso**, hasta lo **verdadero**. El recorrido corresponde al recorrido paradigmático explicado previamente.



En el análisis de los mitentes que movilizan la realización del anti-PN y el PN, se observa que el primero subyace la posibilidad del *hacer* (*poder-hacer*) que coincide con la solicitud del hijo y el prestigio, justificando el *querer-hacer*. En esta primer realización, la condición de *hombre de familia* es una condicionante que da contexto y actúa como mitente de la *cacería*. La realización del PN *Protección* tiene como mitente el *reconocimiento* de la naturaleza del cerro (S_m); el *saber* que el cerro es un ser vivo, cuyos animales deben ser respetados y cuidados, instituyen el *deber-hacer* de la *protección*. De esta forma la s

Indicadores de RS-EA en C13

En lo que respecta a la identificación de elementos de las representaciones sociales de la EA, recuperando las categorías de análisis:

- El PN de base (general) presenta dos unidades de relato mínimo: el anti-PN *Perjuicio* y el PN *Protección*, ambos referidos a un *hacer* sobre el cerro/montaña.
- Los elementos valiosos dentro del cuento están representados por cuatro categorías: a) los elementos del cerro que pueden ser aprovechados para cubrir necesidades de la comunidad, específicamente la biodiversidad, animales para cazar; b) la vida como derecho del cerro/montaña, protegida por un *dueño*; c) el reconocimiento y *saber* (O_s), que revela la verdadera naturaleza de los seres; d) la protección del cerro, que evita el aprovechamiento y muerte de los animales del cerro.
- El rol actancial de antisujeto lo ejerce “el señor Diego” a través de la cacería repetida en el cerro. El mitente de su acción es la petición del hijo, y su rol como hombre de familia; esto se suma al ocultamiento del *saber-saber*, en torno a la naturaleza del cerro/montaña (S_m).
- Los semas paradigmáticos son /vida/ - /muerte/, a través de los que se configura el sentido del relato, y que se manifiestan a través de los PN y antiPN. La /vida/ se relaciona directamente con la *protección* del cerro, mientras que la /muerte/ se corresponde con el *daño* a partir de la cacería para cumplir con el rol social, pero *desconociendo* la naturaleza del cerro/montaña. Así el desconocimiento, la ignorancia es el mitente del *hacer*; esto concuerda con el énfasis que se da a la tarea de *revelación* que se le encomienda.

Anexo II. Principios del Análisis Narrativo

Se presentan a continuación los principios rectores del análisis narrativo, particularmente los referidos al nivel Superficial. En este nivel se identifican los rasgos principales de la *secuencia narrativa*, específica para cada uno de los cuentos estudiados.

Dos advertencias rigen el análisis propuesto por Greimas:

Advertencia 1. Todo enunciado narrativo reclama lógicamente a los otros enunciados de la secuencia. Sin embargo, en los discursos que se ofrecen a la lectura, esos elementos no siempre están manifiestos. Hay que distinguir bien entre el plano de la manifestación (lo que se ofrece a la lectura), y el plano de la descripción (lo que está lógicamente articulado, es decir construido por el análisis).

Advertencia 2. La relación entre los enunciados de la secuencia es *lógica*, puesto que nos hallamos en el nivel de la descripción, en gramática narrativa. En el plano de la manifestación, esta relación lógica corresponde a una disposición *cronológica* de los enunciados: la fase del influjo precede (en la secuencia narrativa) a la fase de realización. En semiótica narrativa, la temporalidad es un efecto de la lógica narrativa y no solamente una organización de los *tiempos de los verbos* en el discurso.¹³ (Entrevernes, 1982, p. 79).

En el caso de los puntos de vista, tanto del sujeto de estado como del sujeto agente, la transformación a lo largo del programa narrativo se observa en los enunciados narrativos correspondientes:

- El sujeto de estado atestigua a través del enunciado narrativo, la pérdida o adquisición del objeto de valor.

13 Las cursivas son del texto original, y señalan términos o conceptos relevantes en la explicación que presenta. En este caso es el énfasis a los planos del relato (*manifestación* y *descripción*), así como en el carácter *lógico* de la relación que guardan los enunciados en la secuencia narrativa.

- Desde el punto de vista del sujeto agente, el enunciado narrativo que registra la realización de la acción

La Ilustración 12 presenta las fases de la Secuencia Narrativa, a partir de las dimensiones de acción dentro del relato. La dimensión cognitiva se refiere al *reconocimiento*, que habilita desde el conocer, la dimensión pragmática.

Ilustración 12. *Secuencia Narrativa. Dimensiones de la acción en el relato.*



Elaboración propia a partir de la información de Entrevernes (1984)

Modalidades actanciales

Las modalidades que pueden adquirir los actantes, se refieren únicamente a seis verbos, que corresponden a tres categorías: Virtualizantes, Actualizantes y Realizantes (Tabla 23).

Tabla 23. Modalidades actanciales en la semiótica de Greimas.

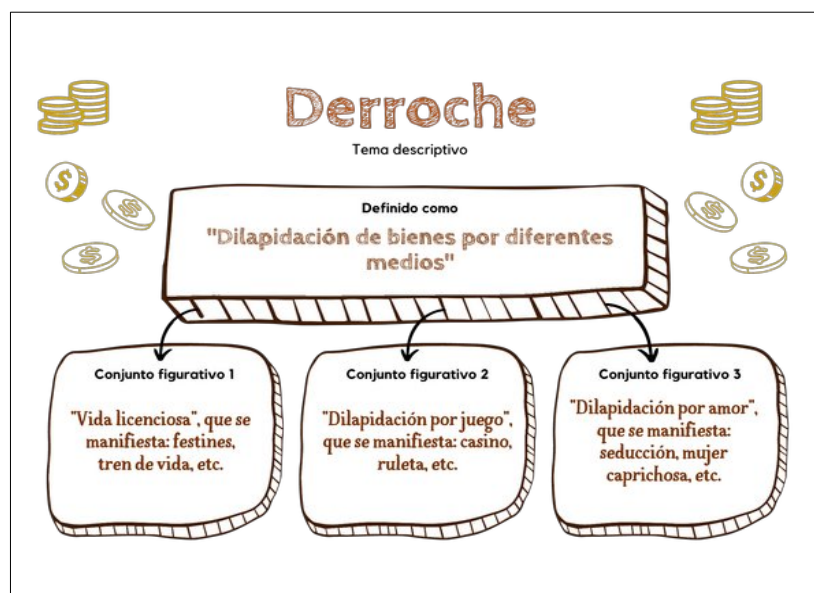
Modalidades	Virtualizantes	Actualizantes	Realizantes
Endotácticas (realizadas sobre sí mismo)	Querer	Saber	Ser
Exotácticas (realizadas sobre otro)	Deber	Poder	Hacer

Las modalidades virtualizantes son aquellas que preparan las circunstancias para que se realicen las siguientes acciones. Las actualizantes tienen que ver con la “apropiación” de saberes y capacidades que permiten la futura realización.

Temas descriptivos

Los temas descriptivos son grupos de conjuntos figurativos, que permiten evidenciar el sentido ampliado al estar articularse entre sí. Un ejemplo está dado en la Ilustración 13.

Ilustración 13. Ejemplo de Tema descriptivo: Derroche



Elaboración propia, a partir de la información de Entrevernes (1984)

Anexo III. Tablas de Temas descriptivos

Temas descriptivos del Cuento 01

El fin de la existencia

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T01f01	Una mañana como cualquier otra, la cd. se despertaba con los primeros rayos del sol, el ritmo de siempre era igual,	La normalidad	La vida con un ritmo continuo	“Una mañana como cualquier otra” Se presenta condición de normalidad	“el ritmo de siempre era igual” La regularidad, el tiempo, timing como elemento de normalidad
T01f02	todos se levantaban para ir al trabajo, las amas de casa como siempre se levantaban para hacer el desayuno, mientras otras lavaban la ropa desperdiándola como siempre, mientras otras lavaban sus trastes con la llave abierta.	La normalidad	La normalidad como continuación de prácticas individuales	“todos se levantaban para ir al trabajo” El trabajo como continuación al descanso	“las amas de casa como siempre...” Amas de casa como sujeto de la realización, como continuidad de lo normalizado
T01f03	todos se levantaban para ir al trabajo, las amas de casa como siempre se levantaban para hacer el desayuno, mientras otras lavaban la ropa desperdiándola como siempre, mientras otras lavaban sus trastes con la llave abierta.	Derroche	El agua como elemento desperdiciado	“las amas de casa como siempre se levantaban para hacer el desayuno” La labor de las amas de casa como símil al trabajo realizado por “todos”, desde el ámbito familiar, reproductivo	“mientras otras lavaban la ropa desperdiándola como siempre, mientras otras lavaban sus trastes con la llave abierta” Agua como elemento para la higiene y la salud Acción de derroche normalizada
T01f04	Era el 1er. día de la semana como cualquier otra, todo parecía normal, pero	Extinción	Modificación de la normalidad	“era el 1er día de la semana, como cualquier otra, todo parecía normal, pero ese día	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	ese día había algo raro, el agua de las llaves ya no eran tan fuertes sino lo contrario, poco a poco se veía que iba desapareciendo. Las amas de casa seguían desperdiciando sin sentido alguno, no existía preocupación porque sabían que siempre tendrían agua.	Agua	El agua como elemento que se agota	había algo raro,” Reitera la percepción de normalidad, como un “engaño” “el agua de las llaves ya no eran fuertes sino por el contrario, poco a poco se veía que iban desapareciendo”	
		Derroche	El desperdicio de agua motivado por considerarla ilimitada	“Las amas de casa seguían desperdiciando sin sentido alguno” El desperdicio como una práctica continua y no reflexionada	“no existía preocupación porque sabían que siempre tendrían agua”
T01f05	Llegó el 2º día y la llave aún no tenía agua, ya no chorreaba más el agua, no faltaba quien maldijera, otras golpeando la llave se decían: “ya volverá”: la esperanza de que el agua volviera aún la tenían	Extinción	No disponibilidad de agua	“Llegó el 2º día y la llave aún no tenía agua, ya no chorreaba más el agua” La confirmación del cambio	
		Resistencia	La no aceptación del cambio (pérdida del agua)	“no faltaba quien maldijera, otras golpeando la llave se decían: ‘ya volverá” La maldición expresión de emoción, estado de ánimo.	
T01f06	era el 3er día y todos como siempre fueron al trabajo pero esta vez sin bañarse, vieron que el agua poco a poco se agotaba, entonces muchos negocios empezaron a cerrar por la falta de agua y porque no había cómo satisfacer las necesidades.	Resistencia	La no aceptación del cambio (pérdida del agua)	“era el 3er día y todos como siempre fueron al trabajo pero esta vez sin bañarse” La intención de continuar con la normalidad (trabajo)	“vieron que el agua poco a poco se agotaba” Evaluación de la relación con el agua (pérdida)
T01f07	era el 3er día y todos como siempre fueron	Extinción	Imposibilidad de	“entonces muchos negocios	“y porque no había cómo

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	al trabajo pero esta vez sin bañarse, vieron que el agua poco a poco se agotaba, entonces muchos negocios empezaron a cerrar por la falta de agua y porque no había cómo satisfacer las necesidades.		satisfacer necesidades. Afectación a dinámica mercantil	empezaron a cerrar por la falta de agua” El agua requerida en los “negocios”; su importancia en la dinámica socioeconómica	satisfacer las necesidades” El agua como requisito para satisfacer “necesidades”, sin embargo no se especifica la naturaleza de la necesidad.
T01f08	Ya habían pasado varios días y la venta de aguas en puestos y tiendas ya habían acabado, aguas embotelladas y en garrafones se habían acabado;	El agua	El agua disponible sólo como mercancía	“Ya habían pasado varios días y la venta de aguas en los puestos y tiendas ya habían acabado” El agua vinculada al consumo humano, pero desde una relación mercantil	“aguas embotelladas y en garrafones se habían acabado” La disponibilidad de agua desde una práctica mercantil: procesado y embotellado
		Mercantilización	El agua como elemento de consumo mercantil	“Ya habían pasado varios días y la venta de aguas en los puestos y tiendas ya habían acabado” El agua vinculada al consumo humano, pero desde una relación mercantil	“aguas embotelladas y en garrafones se habían acabado” La disponibilidad de agua desde una práctica mercantil: procesado y embotellado
T01f09	la cd. ya comenzaba a apestar por la falta de agua, los malos olores de los baños eran insoportables,	El agua	La ausencia del agua es motivo de degradación de la vida	“La cd ya comenzaba a apestar por falta de agua” El olor como manifestación de la descomposición, de la degradación de la vida	“los malos olores de los baños eran insoportables” La ausencia del agua relacionada con el aseo y la salud
T01f10	ya la gente se comenzaba a dar cuenta de la importancia de este líquido, incluso comenzaron a saquear agua de las alcantarillas, de los charcos y de los pozos hasta secarlos. Sacaban el agua de los radiadores de los autos, era más	El agua	El agua como elemento de vida más importante que las comodidades	“ya la gente se comenzaba a dar cuenta de la importancia de este líquido” Realización de la evaluación por “la gente”	“Sacaban el agua de los radiadores de los autos, era más importante encontrar agua que andar en automóvil” Valoración comparativa, el agua vs la comodidad de

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	importante encontrar agua que andar en automóvil; qué más se podía hacer.	Extinción	Saqueo como vía de acceso al agua	“incluso comenzaron a saquear el agua de las alcantarillas, de los charcos y de los pozos hasta secarlos” El saqueo como acto desesperado.	transporte “qué más se podía hacer” Acciones de última instancia.
T01f11	La gente comenzó a migrar en busca de agua, porque en la cd. ya se había acabado.	Extinción	Migración como alternativa a la extinción	“La gente comenzó a migrar en busca de agua” La migración, la pérdida del territorio como resultado de la ausencia del agua.	“porque en la cd ya se había acabado” La ciudad como espacialidad primera en que se ha agotado el agua
T01f12	El agua no sólo había acabado en una pequeña parte, esto era en todo el mundo y la gente comenzaba a morir, los más afectados eran los niños y los ancianos.	Extinción	La muerte como resultado de la extinción del agua	“El agua no sólo se había acabado en una pequeña parte, esto era en todo el mundo y la gente comenzaba a morir” Evaluación de la dimensión de la pérdida	“los más afectados eran los niños y los ancianos” La población más vulnerable a la pérdida del agua
T01f13	Ahora todos creían que por fin se estaban cumpliendo las profecías y que el fin del mundo ya estaba presente porque todo se había convertido en desierto.	Extinción	La extinción como resultado de profecías	“Ahora todos creían que por fin se estaban cumpliendo las profecías y que el fin del mundo ya estaba presente” La evaluación de estado como resultado de una determinación externa (profecía)	“el fin del mundo ya estaba presente porque todo se había convertido en desierto” El fin del mundo, como pérdida de la vida vinculada a la pérdida del agua
T01f14	Un día una pareja en busca de agua, había recorrido varios lugares, aún tenían	Resistencia	La esperanza como	“Un día una pareja en busca de agua, había recorrido varios	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	esperanza de hallar agua pero la realidad era brusca y fantasmosa, ya no había nada.	Extinción	motivación para la búsqueda La extinción como realización	lugares, aún tenían esperanza de hallar agua” “pero la realidad era brusca y fantasmosa, ya no había nada.” Valoración de la extinción como realización	
T01f15	La mujer cargando a un bebé, no se dio cuenta de que él ya había muerto por deshidratación, su esposo maldijo una y otra vez pero esta ya no remediaba nada.	Extinción	La muerte como resultado de la extinción del agua	“La mujer cargando a un bebé, no se dio cuenta de que él ya había muerto por deshidratación”	“su esposo maldijo una y otra vez pero esto ya no remediaba nada”
T01f16	La falta de agua había sacudido todo y había agotado la existencia de plantas y animales; no quedaba nada, al fin la especie humana y otros seres vivos les llegaba el final...	El agua Extinción	Sin agua, la vida no tiene futuro La extinción como realización	“La falta de agua había sacudido todo y había agotado la existencia de las plantas y animales” “La falta de agua había sacudido todo y había agotado la existencia de las plantas y animales”	“no quedaba nada, al fin la especie humana y otros seres vivos les llegaba el final...” “no quedaba nada, al fin la especie humana y otros seres vivos les llegaba el final...”

Temas descriptivos del Cuento 02

Sin Título

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T02f01	En algún lugar del mundo, existió una vez una colonia de hormigas, ubicado en un punto alrededor de una gran ciudad, en el bosque.	Colectividad	carácter colectivo del sujeto principal	“algún lugar del mundo, existió una vez” como recurso retórico en relatos de ficción	“una colonia de hormigas” Instalación del sujeto colectivo
T02f02	Estas se diferenciaban de las demás porque tenían la magia de embellecer y cuidar todo a su alrededor.	Cuidado	cualidad excepcional que proporciona belleza	“tenían la magia de embellecer y cuidar todo a su alrededor”	el cuidado del entorno como cualidad ¿positiva?
T02f03	Concebían su entorno como la cosa más preciada y de muchísima importancia: estaban concientes de que ese lugar era su casa, de donde obtenían todo lo indispensable para vivir, su comida, sus cosas, su espacio de vida; por eso cuidaban de ella y procuraban que fuera un lugar bello y lleno de vida. Procuraban que todos los demás animales como los pájaros, las ranas, lagartijas, abejas y bichos, que vivían también ahí, convivieran armónicamente y sin dejar de cuidar del lugar.	Entorno	De gran valor. Fuente de recursos para la vida	“concebían su entorno como la cosa más preciada y de muchísima importancia” el valor positivo del entorno	“estaban concientes de que ese lugar era su casa” la noción de casa como un espacio de vida: “su comida, sus cosas”
		Belleza	Belleza y vida como cualidades mutuamente correspondientes	“procuraban que fuera un lugar bello y lleno de vida”, el aspecto estético como algo vital.	
		Vida	Belleza y vida como cualidades mutuamente correspondientes	“procuraban que fuera un lugar bello y lleno de vida”, el aspecto estético como algo vital.	
		Biodiversidad	La biodiversidad	“Procuraban que todos los	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
			como elemento constitutivo de la vida	demás animales como los pájaros, las ranas, lagartijas, abejas y bichos, que vivían también ahí...”	
		Cuidado	La armonía como manifestación del cuidado	“Procuraban que todos los demás animales... convivieran armónicamente y sin dejar de cuidar”. La convivencia armónica como elemento necesario para el cuidado	
T02f04	Estas hormigas tenían que trabajar muy duro para sobrevivir, recolectando su alimento desde lugares lejanos, escondiéndose de otros animales que comen hormigas, sufriendo días de sol intenso y días de lluvias pesadas o terribles fríos.	Vida	Trabajo y sufrimiento como requisito de vida	“tenían que trabajar muy duro para sobrevivir”	“sufriendo días de sol intenso y días de lluvias pesadas o terribles fríos”
T02f05	Muchas veces las hormigas ya no regresaban a sus casas después de ir a buscar su alimento y el de sus compañeras, algunas se perdían en su aventura y muchas otras terminaban aplastadas por otros animales más grandes que ni siquiera se percataban de su presencia.	Vida	Riesgos inherentes a la satisfacción de necesidades	“ya no regresaban a sus casas después de buscar su alimento y el de sus compañeras” el riesgo de perder la vida	“se perdían en su aventura”, “terminaban aplastadas por otros animales más grandes”
		Fortuna	La fortuna como suerte, fuera del alcance del sujeto. Externo	“cuando las hormigas afortunadas regresaban sanas y salvas” La fortuna como elemento externo	
		Vida	El sentido de la vida como disfrute	“se dedicaban únicamente a disfrutar y admirar su	“al que valía la pena seguir cuidando... para que todos

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
			estético	panorama tan bello y lleno de vida". El aspecto estético como meta	podrían gozar de sus vidas"
T02f06	Por eso, cuando las hormigas afortunadas regresaban sanas y salvas a sus casas, se dedicaban únicamente a disfrutar y admirar de su panorama tan bello y lleno de vida, al que valía la pena seguir cuidando para que todos pudieran gozar de sus vidas, mientras aún las tuvieran; en un lugar ideal para la vida.	Disfrute estético	El disfrute estético dando sentido a la vida	"se dedicaban únicamente a disfrutar y admirar su panorama tan bello y lleno de vida". El aspecto estético como meta	"al que valía la pena seguir cuidando... para que todos pudieran gozar de sus vidas"
		Belleza	La belleza vinculada a la vida	"se dedicaban únicamente a disfrutar y admirar su panorama tan bello y lleno de vida". El aspecto estético como meta	
		Entorno	El lugar como un espacio justo para la vida, que debe ser cuidado	"en un lugar ideal para la vida"	
T02f07	También se dedicaban a cuidar de ellas mismas, ya que sin el trabajo todas, no sería posible disfrutar de la vida en ese pequeño mundo.	Cuidado	El cuidado como una labor colectiva para la vida	"se dedicaban a cuidar de ellas mismas" el autocuidado	"sin el trabajo todas, no sería posible disfrutaran de la vida"
		Entorno	Espacio reducido (contenido)	"en ese pequeño mundo" La vida en dimensión comunitaria	
T02f08	Así era la vida de esas hormigas, cada día era una gloria y motivo de festejo, cada árbol y cada piedra, cada flor y cada animal era, por muy simple que pareciera, un elemento valioso que componía su entorno y realidad.	Vida	La vida como celebración del entorno	"cada día era una gloria y motivo de festejo" La vida como alegría	"cada árbol y cada piedra, cada flor y cada animal era... un elemento valioso"
		Elementos naturales	Elementos naturales como	"cada árbol y cada piedra, cada flor y cada animal	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
		Respeto	valiosos Valor de vida entre seres y entorno	era... un elemento valioso” “se le respetaba y veneraba por el hecho de existir”	respeto como forma de reconocimiento
T02f10	Un día, un mal día, llegó justo al lugar donde las hormigas vivían y se internaban, un grupo de personas, tal vez eran amigos o familiares.	Intrusión	La llegada de externos (personas)	“llegó justo al lugar donde las hormigas vivían”	“un grupo de personas...amigos o familiares” Colectividad
T02f11	Se tendieron en el lugar, eran alrededor de cinco personas y con ellos llevaban aparatos que producían ruidos extraños que hicieron que los pájaros y otros animalillos como ardillas, ratones y murciélagos huyeran del lugar; inmediatamente prendieron fuego cerca del hormiguero; con lo que hicieron ahuyentar a los mosquitos, abejas y escarabajos;	Intrusión Intrusión Intrusión	Ocupación espacial Irrupción sonora Amenaza y destrucción con prácticas de riesgo	“se tendieron en el lugar” “llevaban aparatos que producían ruidos extraños”. El sonido como elemento del ambiente que es afectado “prendieron fuego cerca del hormiguero” El fuego como elemento de riesgo	“hicieron que... huyeran del lugar” el sonido como causa de cambio del entorno “hicieron ahuyentar a los mosquitos, abejas y escarabajos” Insectos todos, como las hormigas
		Biodiversidad	Pérdida de la biodiversidad por la intrusión externa	“hicieron que los pájaros y animalillos como ardillas, ratones y murciélagos huyeran del lugar”	“hicieron ahuyentar a los mosquitos, abejas y escarabajos”
T02f12	luego tendieron una manta donde colocaron fruta y alimentos extraños, con lo que se hizo despertar la curiosidad de una pequeña hormiga que se acercaba al lugar, únicamente para observar y tratar de entender el suceso tan extraño.	Intrusión Intrusión	Ocupación espacial Irreflexiva	“curiosidad” como cualidad de las hormigas (personificación/prosopopeya) “Una de las personas se	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
				percató de la hormiga y sin pensarlo la aplastó con su zapato". Indolencia del ser humano ante la hormiga	
T02f13	Una de las personas se percató de la hormiga y sin pensarlo la aplastó con su zapato. De inmediato vio a unos cuantos pasos el hormiguero de donde había venido aquella hormiga y no en llamar a los demás para acabar con el hormiguero, el cual representaba talvez una amenaza para su momento de convivio.	Intrusión Intrusión	Agresión ante la amenaza. intrusión como entretenimiento	"vio...el hormiguero de donde había venido aquella hormiga" "El hormiguero fue destruido y aplastado... después de un rato se aburrieron"	"el cual representaba talvez una amenaza para su momento de convivio"
T02f14	El hormiguero fue destruido y aplastado por aquellas personas que después de un rato se aburrieron del lugar y se fueron de ahí, decepcionados y frustrados por un día de campo fracasado.	Intrusión	Acción irreflexiva y egoísta	"decepcionados y frustrados de un día de campo fracasado"	
T02f15	Al haber sido destruido el hormiguero, a los pocos días la belleza y vitalidad del lugar se desvanecieron y todo alrededor del hormiguero perdió su encanto.	Intrusión Belleza Destrucción Vida	destrucción que altera el entorno La belleza perdida por la intrusión Degradación del entorno por la intrusión Belleza y vida como cualidades mutuamente	"Al haber sido destruido el hormiguero... todo alrededor perdió su encanto" "Al haber sido destruido el hormiguero... todo alrededor perdió su encanto" "belleza y vitalidad del lugar se desvanecieron" "la belleza y vitalidad se desvanecieron y todo alrededor perdió su encanto"	El énfasis del valor en el aspecto estético del entorno" El énfasis del valor en el aspecto estético del entorno"

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
			correspondientes		
T02f16	Las flores se marchitaron y los animales que ahí vivían se mudaron en busca de otro lugar habitable donde hubiera un hormiguero con hormigas tan especiales como aquellas.	Entorno	Espacio de vida que puede degradarse	“Las flores se marchitaron y los animales... se mudaron”	“en busca de un lugar habitable”. Lo habitable supeditado a la presencia de seres que promuevan la vida
		Biodiversidad	Biodiversidad perdida	“Las flores se marchitaron y los animales... se mudaron”	
		Entorno	El cuidado como práctica para la habitabilidad del entorno	“Las flores se marchitaron y los animales... se mudaron”	“en busca de un lugar habitable”. Lo habitable supeditado a la presencia de seres que promuevan la vida

Temas descriptivos del Cuento 03

El león conquistador de tribus

idFrag	Fragmento	Tema descriptivo	Conjunto Figurativo	Figura 01	Figura 02
T03f01	Érase una gran selva donde el calor era inmenso, el suelo era quebradizo, con una gran sequía donde los atardeceres tenían degradados de color rojo y amarillo fuerte como fuego, donde árboles y arbustos sus hojas desprendían.	Lugar/ambiente	Selva de gran extensión	“Érase una gran selva” “Érase”, como recurso retórico relativo a relatos de ficción.	“una gran selva” La selva como espacialidad en la que tiene lugar el relato
		Sequía	La sequía con calor intenso que provoca suelos quebradizos, cielos incendiados y caída de hojas de los árboles	“una gran selva donde el calor era inmenso, el suelo quebradizo” La sequía, asociada con el calor, se presenta con un suelo quebradizo, por falta de agua y exceso de calor	“atardecerees tenían degradados de color rojo y amarillo fuerte como fuego” El cielo “como fuego”, el cielo incendiado. El símil reitera la idea de la sequía, en una isotopía que se ubica en el cielo

idFrag	Fragmento	Tema descriptivo	Conjunto Figurativo	Figura 01	Figura 02
T03f02	En un pequeño rincón de la selva se encontraba un león hambriento y sediento, acobijado con la luz de la luna llena.	Sequía	El hambre y la sed como efectos de la sequía en el león (ser vivo) La luna llena (noche) como alivio o cobijo de la sequía.	“En un pequeño rincón de la selva” El “pequeño rincón” contrasta con la “gran selva”, generando una relación de oposición	“se encontraba un león” La figura del león como animal que habita en la “selva”. La figura del león como “rey de la selva”
T03f03	Un día el león se preguntaba “porqué no en la selva no existen ríos llenos de agua y dentro animales disfrutando del agua, porqué la tierra era seca y la temperatura era insoportable? ¿A caso el reino animal era culpable de estos desastres naturales?”, se preguntaba el león.	Naturaleza de seres	Seres animales con consciencia y sujetos de culpa	“Un día el león se preguntaba ‘por qué...’, “se preguntaba el león.” El león como sujeto que se cuestiona sobre un tema	“dentro animales disfrutando el agua” Los animales como seres que disfrutan
		Agua	El agua escasa y añorada	“porqué..no existen ríos llenos de agua y dentro animales disfrutando del agua”	
		Tierra seca	La tierra seca como resultado de la ausencia del agua	“porqué la tierra seca”	
		Temperatura	La temperatura insoportable vinculada a la sequía	“y la temperatura insoportable?”	
		Sequía	Falta de agua en	“ ‘por qué no en la selva	“no existen ríos llenos de

idFrag	Fragmento	Tema descriptivo	Conjunto Figurativo	Figura 01	Figura 02
			ríos, tierra seca y calor. Ausencia de disfrute de seres no humanos	existen ríos llenos de agua y dentro animales disfrutando del agua” La sequía como obstáculo de disfrute	agua” La ausencia de agua en ríos
		Naturaleza de seres	El león como ser consciente y con experiencias mentales significativas	“Al despertar el león de un gran sueño” El león como ser que sueña y reflexiona.	“gran sueño” Experiencia mental de duración o de intensidad magnificada
T03f04	Al despertar el león de un gran sueño observó de lejos y con mirada endormecida a un hombre cazando animales, tirando árboles, quemando la selva, destruyendo su hábitat.	Relación SH- Naturaleza	El hombre como destructor del hábitat, cazando, talando y quemando selva.	“observó de lejos y con mirada endormecida a un hombre cazando animales”	“tirando árboles, quemando selva”
		Destrucción	La destrucción como acción humana	“tirando árboles, quemando selva”	“destruyendo su hábitat”
T03f05	El león se preguntaba ¿por qué el hombre era tan cruel con su propia naturaleza, porqué el hombre piensa sólo en su codicia y no pregunta a los demás seres vivos si están de acuerdo con lo que hace, porqué no disfruta de su ley	Naturaleza de seres	Seres animales con consciencia	“El león se preguntaba” El león como ser que se cuestiona y analiza	“y no pregunta a los demás seres vivos” La reflexión del sujeto haciendo referencia a seres vivos desde la tercera persona.

idFrag	Fragmento	Tema descriptivo	Conjunto Figurativo	Figura 01	Figura 02
		Relación SH- Naturaleza	Negación del diálogo entre “el hombre” y “seres vivos”	“¿por qué el hombre era tan cruel con su propia naturaleza... por qué no disfrutaba de su ley natural” El hombre negando su naturaleza	“y no pregunta a los demás seres vivos si están de acuerdo” La pregunta como manifestación de una comunicación entre sujetos
		Crueldad	La crueldad como mitente del hombre	“¿por qué el hombre era tan cruel con su propia naturaleza... por qué no disfrutaba de su ley natural” El hombre negando su naturaleza	“por qué el hombre piensa sólo en su codicia” La codicia como acción que se contrapone con la naturaleza
T03f06	Pasado el mediodía, el atardecer y al fin el anochecer, el león se recuesta y se dispone a dormir.	Tiempo	El tiempo en función del recorrido del sol	“Pasado el mediodía, el atardecer y al fin el anochecer” La temporalidad referida al recorrido del sol	
		Naturaleza de seres	El león como ser consciente	“el león se recuesta y se dispone a dormir” La “disposición” como muestra de voluntad	
T03f07	El león tiene un sueño y una visión.	Naturaleza de seres	El león como ser consciente y que experimenta visiones. Ser de intuición.	“el león tiene un sueño” El león como que experimenta sueños	“el león tiene... una visión” El león como ser que experimenta “visiones”
T03f08	Su sueño es que ve un mundo nuevo,	Mundo Nuevo	Renovación con	“Su sueño es que ve un	“donde el hombre no destruye

idFrag	Fragmento	Tema descriptivo	Conjunto Figurativo	Figura 01	Figura 02
	donde el hombre no destruye bosques y selvas,		terminando/deteniendo la acción destructiva de “el hombre”	mundo nuevo” El “mundo nuevo” como renovación/cambio de lo existente.	bosques y selvas” El hombre detiene acciones destructivas
		Bosques	Bosques y selvas como figuras de renovación	“el hombre no destruye bosques y selvas”	
T03f09	los animales caminan tranquilamente, ríos y lagos están repletos de agua y la temperatura es agradable para descansar,	Animales	Los animales en relación armónica con el ser humano	“los animales caminan tranquilamente” La tranquilidad como aspecto de renovación.	
		Agua	El agua disponible en la renovación del mundo	“ríos y lagos están repletos de agua” La presencia del agua como renovación.	
		Temperatura	La temperatura agradable como condición de mundo nuevo	“y la temperatura agradable para descansar” Lo agradable de la temperatura, asociado a baja temperatura (menos calor)	
T03f10	donde el hombre ya no construye sobre bosques.	Mundo Nuevo	Renovación con terminando/deteniendo la acción destructiva de “el	“donde el hombre ya no construye sobre bosques”	El bosque como figura de valor asociada a la renovación del mundo

idFrag	Fragmento	Tema descriptivo	Conjunto Figurativo	Figura 01	Figura 02
			hombre”		
		Bosques	Los bosques respetados en el mundo nuevo	“donde el hombre ya no construye sobre bosques”	
T03f11	Su visión fue que camina a lado de hombres, su convivencia es agradable y sobretodo el respeto que ambos se tienen.	Relación SH- Naturaleza	El respeto entre seres como la guía para la convivencia agradable/armónica entre humano y seres naturales	“Su visión fue que camina a(l) lado de hombres” El caminar “al lado” como manifestación de igualdad.	“su convivencia es agradable” Lo agradable, referido al aspecto anímico relativo a ambos participantes: hombre y león.
		Ser humano	Relación de pares entre ser humano y el león	“Su visión fue que camina a(l) lado de hombres”	
		Respeto	El respeto como el vínculo entre Ser humano y naturaleza en el mundo nuevo	“y sobretodo el respeto que ambos se tienen” El respeto como marco axiológico proyectado. Respeto vs Irrespeto	

Temas descriptivos del Cuento 04

El hogar de rosita

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T04f01	Un día en un lugar cercano al bosque se encontraba una ardilla de nombre Rosita, quien se refugiaba en una llanta vieja tirada en la carretera. A ella le destrozaron su hogar por culpa de los talamontes.	Despojo	Búsqueda de refugio, a causa del despojo	“Un lugar cercano al bosque” “tirada en la carretera”. Contexto natural pero intervenido por el hombre.	“se refugiaba en una llanta vieja” “le destrozaron su hogar por culpa de los talamontes”
T04f02	Rosita estaba muy triste porque extrañaba su casita y demás amiguitos, además no tenía avellanas para comer.	Despojo	Pérdida de condiciones mínimas de vida	“extrañaba su casita y demás amiguitos” pérdida del hogar, relaciones y experiencia de comunidad	“no tenía avellanas para comer” falta de alimento, como elemento de vida
T04f03	Por lo que decidió caminar hasta el otro lado del bosque en busca de apoyo de las demás ardillas.	Despojo	Necesidad de refugio y apoyo social	“en busca de apoyo de las demás ardillas”. El soporte social como la vía para solucionar	
T04f04	Éste lado el lugar era perfecto ya que los talamontes aún no llegaban por ahí. Rosita platicó con la reina de las ardillas, explicándole lo que en su comunidad estaba ocurriendo, y la reina no hizo caso y corrió a Rosita del bosque.	Despojo Autoridad	Un lugar sin presencia de talamontes Indolencia frente al necesitado	“el lugar era perfecto... los talamontes aún no llegaban”, sin la presencia del ser humano “la reina no hizo caso y corrió a Rosita del bosque”. La autoridad como actor indiferente a los problemas	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T04f05	<p>Cuando se dirigía en busca de un lugar para pasar la noche se topó con Josefa una vieja amiga de la infancia y le preguntó —¿Qué haces por acá, Rosita? — a lo que Rosita contestó —Vengo a contarles a todas ustedes lo que pasó con mi casita—, — ¿y qué pasó con tu casita? — dice Josefa, —pues llegaron los talamontes y destruyeron los pinos para convertirlos en madera.</p>	<p>Colectividad</p> <p>Advertencia</p> <p>Mercantilización</p> <p>Despojo</p>	<p>Vínculo de empatía y escucha</p> <p>Comunicación, alertamiento sobre un riesgo</p> <p>Transformación del bosque en mercancía</p> <p>Agentes externos que despojan del bosque a los locales</p>	<p>“una vieja amiga de la infancia”</p> <p>“vengo a contarles lo que pasó con mi casa”</p> <p>“destruyeron los pinos para convertirlos en madera”</p> <p>“llegaron los talamontes”. Son agentes externos a la comunidad quienes destruyen</p>	<p>“qué pasó con mi casita...destruyeron los pinos para convertirlos en madera”</p>
T04f06	<p>—¡Cómo es posible!— —Sí, Josefa, y si ustedes no hacen algo, también acabarán con su hogar —Déjame hablar con mis vecinos, a ver qué se puede hacer, por lo pronto ven a mi casa a pasar la noche</p>	<p>Advertencia</p>	<p>Advertir el riesgo y comunicarlo a la comunidad</p>	<p>“si ustedes no hacen algo, también acabarán con su hogar”. Advertencia de riesgo por la presencia de los externos</p>	<p>“ven a mi casa a pasar la noche”. Acto solidario, que retribuye la advertencia recibida</p>
T04f07	<p>Al día siguiente, Josefa trató de platicar con la reina, lo logró pero la Reina dijo que ahí no pasaría esa tragedia por la lejanía del lugar.</p>	<p>Autoridad</p>	<p>La negación de la advertencia por parte de la autoridad</p>	<p>“la Reina dijo que ahí no pasaría esa tragedia”. La autoridad que niega el riesgo</p>	<p>La consideración de lejanía, como condición que protege de las acciones negativas</p>
T04f08	<p>Josefa y Rosita repartieron volantes para reunir a todas las ardillas en la plaza y contar lo ocurrido.</p>	<p>Advertencia</p>	<p>Comunicación, alertamiento sobre un riesgo. Colectividad</p>	<p>“repartieron volantes para reunir a las ardillas” Los volantes como medio de información comunitaria.</p>	<p>La reunión en la plaza, como actividad que articula la acción colectiva y de diálogo</p>
T04f09	<p>Así fue como se armó un equipo de valor para comprobar que Rosita decía la</p>	<p>Colectividad</p>	<p>Búsqueda de la verdad como acción</p>	<p>“se armó un equipo de valor” Se observa un</p>	<p>“para comprobar que Rosita decía la verdad”</p>

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	verdad.		colectiva	acuerdo colectivo a partir de un proceso de comunicación social	La comprobación como primer paso en la toma de acciones
T04f10	Diez ardillas, junto con Rosita visitaron, no sólo un lugar sin árboles, sino que una colonia habitada por personas con mucho dinero.	Despojo	Destrucción y mercantilización de los árboles	“no sólo un lugar sin árboles” El efecto de la presencia humana, como pérdida de árboles/bosque/vegetación	“colonia habitada por personas con mucho dinero” El establecimiento de vivienda
T04f11	En base a esto planearon castigar a los talamontes si a su comunidad llegaban aún sin el permiso de la reina.	Defensa	Acción frente a la destrucción; acción fuera de la ley	Planearon castigar a los Talamontes El castigo como respuesta a la destrucción	“si a su comunidad llegaban” previsión
T04f12	Llegó el día en que llegaron los talamontes, y las ardillas preparadas atacaron con mordidas en los pies a estos destructores obligándolos a irse y no volver nunca más a este lugar	Defensa	Acción a partir de los recursos y contexto	“las ardillas preparadas atacaron con mordidas en los pies” “obligándolos a irse”	“este lugar”, hay un cambio de perspectiva, situando al narrador y lector en el espacio de la acción
T04f13	La reina felicitó a Rosita y Josefa por su enseñanza y valor demostrado, prometiendo ayudar en lo que necesitaran.	Colectividad	Enseñanza y valentía como cualidades a reconocer	“La reina felicitó a Rosita y Josefa por su enseñanza y valor demostrado” La valentía y ejemplo son reconocidos por la autoridad	“prometiendo ayudar en lo que necesitaran”. El apoyo está supeditado a la prueba, por parte de la autoridad.

Temas descriptivos del Cuento 05

Sin Título

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T05f01	Había una vez un hombre que era muy rico, tenía muchas hectáreas de terreno, decidió hacer una granja de animales.	Riqueza	La riqueza como posesión y aprovechamiento de tierra	“Había una vez un hombre que era muy rico, tenía muchas hectáreas de terreno”	“decidió hacer una granja de animales” Aprovechamiento de las tierras para un manejo productivo
		Mercantilización	Consideración de los terrenos como fuente de ingreso	“tenía muchas hectáreas de terreno, decidió hacer una granja de animales”	
		Gestión de lo natural	La granja como manejo intensivo, para aumentar producción	“decidió hacer una granja de animales” Aprovechamiento de las tierras para un manejo productivo	La granja como manejo intensivo de animales
T05f02	Al día siguiente mandó a sus trabajadores a cortar los árboles de ese lugar para la construcción de instalaciones de cada especie de animales y empezaron a cortar los árboles.	Gestión de lo natural	La producción en granja prescinde de la conservación de árboles (bosque)	“Al día siguiente mandó a sus trabajadores a cortar los árboles de ese lugar para la construcción de instalaciones” La actividad productiva, más importante que la conservación	“y empezaron a cortar los árboles” La producción intensiva de la granja, vs la conservación de árboles (bosque)
T05f03	Cortaron demasiado porque eran muchas las instalaciones que iban a construir.	Gestión de lo natural	Lo natural queda supeditado a lo que	“Cortaron demasiado porque eran muchas las instalaciones	“Conforme fueron pasando iban avanzando poco a

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	Conforme fue pasando iban avanzando poco a poco hasta que terminaron.		requiere el mercado /producción intensiva	que iban a construir” La noción de “demasiado” como cualificación de lo talado, indica una gran cantidad de árboles perdidos.	poco hasta que terminaron” La temporalidad intensifica la idea de la cantidad de árboles que son talados en ese tiempo.
T05f04	Entonces pasaron los animales que tenía en su terreno, los llevó a ese lugar, vio que eran muy pocos y había más lugar para otros, decidió ir a la ciudad y comprar otros como (pollos, patos, entre otros) porque las vacas, caballos y cerdos ya los tenía.	Gestión de lo natural	El manejo intensivo, fuera del ámbito de vida cotidiano	“Entonces pasaron los animales que tenía en su terreno, y los llevó a ese lugar,” El traslado de la producción desde el ámbito de vida hacia uno exclusivo de producción	
		Gestión de lo natural	El aprovechamiento a través de la incorporación de elementos externos	“vio que eran muy pocos y había más lugar para otros, decidió ir a la ciudad y comprar otros” Se aprovecha la posibilidad de ampliar la producción.	“(pollos, patos entre otros) porque las vacas, caballos y cerdos ya los tenía.” La producción de animales como diversificada
T05f05	Él decía que si todos estos crecían se haría más rico de lo que era, el tiempo iba pasando y sus animales se multiplicaban más.	Riqueza	El incremento de número de animales, para mayor enriquecimiento	“Él decía que si todos estos crecían, se haría más rico de lo que era” La expectativa de incrementar la acumulación de capital	“el tiempo iba pasando y sus animales se multiplicaban más.” El incremento en número de animales, reflejando el incremento de capital.
T05f06	Un hombre llegó a su rancho a visitarle y vio sus animales que tenía y le comentó que si sabía que hay formas de cómo los animales pueden crecer más rápido por lo que él dijo que no.	Gestión de lo natural	Un externo como actante que actualiza conocimientos para incrementar riqueza	“Un hombre llegó a su rancho a visitarle y vio sus animales que tenía le comentó que si sabía que hay formas de cómo los animales pueden	“por lo que él dijo que no”

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T05f07	Le preguntó cómo era el tipo de alimentación que les daba a sus animales y él empezó a contarle que eran productos de su cosecha con que mantenía a esos animales pero que ya no le alcanzaba.	Gestión de lo natural	El límite de la producción a partir de las condiciones locales (no externas)	crecer más rápido” “Le preguntó cómo era el tipo de alimentación que les daba a sus animales” La alimentación como aspecto para incrementar producción.	“él empezó a contarle que eran productos de su cosecha con que mantenía a esos animales” La alimentación, en función de la capacidad productiva local. Sin dependencia externa
T05f08	Entonces respondió el señor “mejor intenta inyectarles hormona para un mejor crecimiento, más rápido, y ahorras más” “seguiré tu consejo, me parece una buena idea”,	Gestión de lo natural	Incremento de producción a través de estrategias externas, que modifican ciclos naturales	“Entonces respondió el señor ‘mejor intenta inyectarles hormona para un mejor crecimiento’ Manejo hormonal, como estrategia externa.	“más rápido y ahorras más” El tiempo como variable para “mejorar” la producción.
T05f09	pero nunca se puso a pensar qué tanto daño ocasionaba a los animales, este mal uso que les empezó a dar.	Gestión de lo natural	Se invisibiliza el bienestar de lo natural, por los beneficios económicos	“pero nunca se puso a pensar qué tanto daño ocasionaba a los animales” Evaluación del acuerdo realizado.	“este mal uso que les empezó a dar” El mal uso, como cualificación de un manejo
T05f10	Las personas que habitaban cerca de esa granja empezaron a quejarse que contaminaba mucho el lugar, con malos olores que salían de la granja y que no tenía un uso adecuado. Las heces fecales de los animales llegaban a parar a los ríos y era mucha la contaminación de ese río.	Contaminación	El conflicto social como resultado de la contaminación	“Las personas que habitaban cerca de esa granja empezaron a quejarse” La “granja” como caracterización del espacio.	“empezaron a quejarse que contaminaba mucho el lugar, con malos olores que salían de la granja”. Los olores, como evidencia de descomposición de la vida.
		Contaminación	Contaminación como efecto de un	“y que no tenían un uso adecuado”	“Las heces fecales de los animales llegaban a parar

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
			uso inadecuado	Se reitera el “uso” como una práctica (mal uso vs buen uso)	a los ríos y era mucha la contaminación de ese río”
T05f11	El señor se sintió muy presionado por las personas y no sabía qué hacer.	Relación social	La relación social como elemento de bienestar	“El señor se sintió muy presionado por las personas y no sabía qué hacer” La presión social como actante mitente	
T05f12	Empezó a vender sus animales y se quedó con muy pocos y los mantenía con su propia cosecha que producía, y decía que era mejor evitar problemas.	Gestión de lo natural	El manejo de pequeña escala como lo óptimo.	“Empezó a vender sus animales y se quedó con muy pocos” Disminuye la escala de producción.	“se quedó con muy pocos y los mantenía con su propia cosecha que producía”
T05f13	Empezó a vender sus animales y se quedó con muy pocos y los mantenía con su propia cosecha que producía, y decía que era mejor evitar problemas.	Relación social	La relación social tiene prioridad sobre la generación de capital	“decía que era mejor evitar problemas” La relación social se prioriza por encima de la acumulación de capital.	Se prioriza lo social sobre la acumulación de capital y dependencia externa.
T05f14	Los podía atender mas bien por lo que llevaba un control de sus animales porque antes no los atendía igual.	Gestión de lo natural	La atención brindada a la producción, con mayor “control”	“Los podía atender mas bien por lo que llevaba un control de sus animales” El control, como acercamiento a los animales	“porque antes no los atendía igual.” La atención como un estar cerca, con mayor tiempo

Temas descriptivos del Cuento 06

Juanito y su bosque

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T06f01	Había una vez un pequeño niño llamado Juan, pero sus papás le llamaban Juanito, ellos vivían en un hermoso bosque lleno de árboles, plantas, con una gran diversidad de animales	Familia	La familia como espacio social con vínculos afectivos y relación armónica con el entorno	“un pequeño niño llamado Juan, pero sus papás le llamaban Juanito” Contexto familiar, con relación de cariño entre padres e hijo.	“ellos vivían en un hermoso bosque lleno de árboles, plantas, con una gran diversidad de animales” Relación estética vinculada a la conservación: “lleno de árboles, plantas” y “diversidad de animales”
		Belleza	El bosque cualificado como bello	“ellos vivían en un hermoso bosque” Relación estética vinculada a la conservación: “lleno de árboles, plantas” y “diversidad de animales”	
		Biodiversidad	La diversidad de animales como elemento de lo hermoso	“ellos vivían en un hermoso bosque lleno de árboles, plantas, con una gran diversidad de animales”	
T06f02	pero llegó un día en que llegaron nuevas personas a vivir allí, pero como ellos se dedicaban a vender madera empezaron a talar los árboles y poco a poco se fue agotando la biodiversidad	Agente(s) externo(s)	Sujetos externos como actores de transformación	“pero llegó un día en que llegaron nuevas personas a vivir allí” El cambio como un efecto de acción externa.	“pero como ellos se dedicaban a vender madera empezaron a talar los árboles”

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
		Mercantilización	Tala de árboles para venderlo como madera	“pero como ellos se dedicaban a vender madera empezaron a talar los árboles” La acción externa vinculada a la tala del bosque.	
		Derroche	Uso indiscriminado de lo natural	“empezaron a talar los árboles y poco a poco se fue agotando la diversidad” La intervención como causa pérdida de biodiversidad	
		Gestión natural	Uso indiscriminado de lo natural	“empezaron a talar los árboles y poco a poco se fue agotando la diversidad” La intervención como causa pérdida de biodiversidad	
		Transformación	Pérdida de lo diverso	“empezaron a talar los árboles y poco a poco se fue agotando la diversidad” La intervención como causa pérdida de biodiversidad	
T06f03	por consiguiente los animales que habitaban allí tendieron a migrar a otro lugar para conseguir alimentos y donde habitar, para así poder sobrevivir.	Transformación	Migración de animales por pérdida de alimento y hábitat	“por consiguiente los animales que habitaban allí tendieron a migrar a otro lugar”El desplazamiento de poblaciones por la pérdida de alimento y nicho	“para conseguir alimentos y donde habitar para así poder sobrevivir” La migración como estrategia de sobrevivencia. Efecto “natural”
T06f04	Juanito, al darse cuenta que donde vivía ya no era como antes, hermoso, lleno de	Biodiversidad	Biodiversidad perdida por la falta	“Juanito, al darse cuenta que donde vivían ya no era como	“él respetaba a la madre naturaleza”

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	vida, ya que contaban con una gran diversidad de árboles y animales que disfrutaba ver todos los días, ya que él respetaba a la madre naturaleza y pues la valoraba ya que él decía que sin la naturaleza no podía vivir, porque ella era la que nos da la vida,		de respeto a la madre naturaleza	antes, hermoso, lleno de vida, ya que contaban con una gran diversidad de árboles y animales”	
		Belleza	Disfrute estético vinculado a la vida y diversidad	“Juanito, al darse cuenta que donde vivían ya no era como antes, hermoso, lleno de vida, ya que contaban con una gran diversidad de árboles y animales”	
		Vida	La vitalidad perdida por la pérdida de la diversidad	“Juanito, al darse cuenta que donde vivían ya no era como antes, hermoso, lleno de vida, ya que contaban con una gran diversidad de árboles y animales”	
		Disfrute estético	Disfrute estético vinculado a la vida y diversidad	“Juanito, al darse cuenta que donde vivían ya no era como antes, hermoso, lleno de vida, ya que contaban con una gran diversidad de árboles y animales”	“diversidad de árboles y animales que disfrutaba ver todos los días” Evaluación desde el disfrute estético: “hermoso, lleno de vida”
		Relación SH y naturaleza	La relación manifiesta en la diversidad natural	“donde vivía ya no era como antes, hermoso, lleno de vida”	
		Biodiversidad	La relación manifiesta en la diversidad	“donde vivía ya no era como antes, hermoso, lleno de vida, ya que contaba con una gran diversidad de	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
		Respeto	El respeto como elemento clave en la relación SH-naturaleza	árboles y animales” “ya que él respetaba a la madre naturaleza y pues la valoraba ya que él decía que sin naturaleza no podía vivir, porque ella era la que nos da la vida” La valoración de la naturaleza como fuente de vida.	
		Madre naturaleza	La naturaleza considerada como “madre”, fuente de vida a la que se debe respeto	“ya que él respetaba a la madre naturaleza y pues la valoraba ya que él decía que sin naturaleza no podía vivir, porque ella era la que nos da la vida” La valoración de la naturaleza como fuente de vida.	“madre naturaleza” Figura de madre, como origen de vida y a quien se debe respeto: “él respetaba a la madre naturaleza”
T06f05	se puso muy pero muy triste al saber que no podía hacer nada por lo que era muy pequeño, pero sí estaba conciente de todo lo que pasaba y cómo evitarlo pero él sabía que no le iban a hacer caso,	Familia	El niño en la familia, como actante que no se reconoce su voz y conocimiento	“se puso muy triste al saber que no podía hacer nada, por lo que era muy pequeño” (sic)	“pero sí estaba conciente (sic) de todo lo que pasaba y cómo evitarlo” “pero él sabía que no le iban a hacer caso”
T06f06	hasta que un día su mamá le preguntó qué tenía y él le respondió que estaba triste porque su bosque se estaba desapareciendo.	Familia	La madre como interlocutora del niño	“hasta que un día su mamá le preguntó qué tenía” La madre como actante que escucha la voz del niño	“y él le respondió que estaba triste porque su bosque estaba desapareciendo”
T06f07	Juanito y su mamá platicaron un buen rato	Conocimiento	La escuela como	“Juanito y su mamá	La madre como interlocutor

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	y él le explicó todo lo que había aprendido en la escuela, donde le enseñaron que hay que valorar a los recursos naturales por que de ellos vivimos y sobre todo respetándola.	Revelación	fuerza válida de conocimiento. El niño comunica un saber a la madre	platicaron un buen rato y él le explicó todo lo que había aprendido en la escuela” “Juanito y su mamá platicaron un buen rato y él le explicó todo lo que había aprendido en la escuela”	válido
T06f08	Juanito y su mamá platicaron un buen rato y él le explicó todo lo que había aprendido en la escuela, donde le enseñaron que hay que valorar a los recursos naturales por que de ellos vivimos y sobre todo respetándola.	Relación SH y naturaleza	Lo natural como “recurso” que debe respetarse, porque genera la vida.	“donde le enseñaron que hay que valorar a los recursos naturales porque de ellos vivimos” El valor de lo natural, al ser fuente de vida	“y sobre todo respetándola” El valor del respeto como elemento axiológico requerido para el equilibrio
T06f09	La señora comprendió porqué su hijo estaba triste y que tenía razón en todo lo que él decía, estaba orgullosa de su hijo, por eso decidió ir a hablar con los señores que talaban a los árboles y les contó todo lo que Juanito le había dicho.	Niñez Conocimiento	La madre como interlocutora del niño Valor del conocimiento del niño a través de la madre	“La señora comprendió porqué su hijo estaba triste y que tenía razón en todo lo que él decía” “les contó todo lo que Juanito le había dicho” La madre como actante que comunica un saber	“estaba orgullosa de su hijo, por eso decidió ir a hablar con los señores que talaban a los árboles”
T06f10	Los señores sorprendidos por todo lo que había dicho el pequeño decidieron tomar conciencia y seguir el ejemplo que el niño les ponía,	Revelación Conocimiento	Madre y niño transmiten un conocimiento a “los señores” Toma de conciencia como manifestación conocimiento	“Los señores sorprendidos por todo lo que había dicho el pequeño decidieron tomar conciencia” “Los señores sorprendidos por todo lo que había dicho el pequeño decidieron tomar conciencia”	“y seguir el ejemplo que el niño del ponía,”

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
				La escucha del saber por parte de los señores	
T06f11	así decidieron comprar el doble de arbolitos que habían talado y así recuperar el bosque que había antes, así para que el pequeño y su familia estuviera de nuevo feliz.	Resarcimiento del daño	Siembra del doble de lo que se había talado. La felicidad del niño como motivación	“así decidieron comprar el doble de arbolitos que habían talado y así recuperar el bosque que había antes” El resarcimiento del daño por parte de los responsables	“así para que el pequeño y su familia estuviera de nuevo feliz” La felicidad como motivación para la transformación.
T06f12	Juanito contento al ver que su bosque volvió a ser el mismo gracias a lo que aprendió en la escuela pudo salvar lo que más quería que era su bosque	Resarcimiento del daño	El resarcimiento se logra, gracias al conocimiento de la escuela	“Juanito contento al ver que su bosque volvió a ser el mismo gracias a lo que aprendió en la escuela”	“pudo salvar lo que más quería, que era su bosque” La relación de cariño, estima entre el niño (ser humano) y el bosque
T06f13	y así vivió muy pero muy feliz con sus papás, su bosque y sus amigos que eran los animales.	Felicidad	La felicidad como cualidad tímica de la relación SH-Nat	“y así vivió muy pero muy feliz con sus papás, su bosque y sus amigos que eran los animales”	
		Relación SH y naturaleza	La relación armónica entre seres humanos, flora y fauna. Relación entre sujeto-sujeto	“y así vivió muy pero muy feliz con sus papás, su bosque y sus amigos que eran los animales. La felicidad como resultado de la relación entre ser humano, el bosque (flora) y los animales (fauna).	“sus amigos que eran los animales” La relación de amistad entre el niño y los animales, como relación de actores sujeto-sujeto y no de sujeto-objeto

Temas descriptivos del Cuento 07

Sin Título

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T07f01	Hace mucho tiempo en un pueblo pequeño llamado San Lucas, habitaban personas que no conocían la ciudad, estaban tan separadas de las civilizaciones y por lo tanto estaban muy alejados de la ciencia.	La ciudad	La ciudad como espacio de civilización y ciencia	“Hace mucho tiempo en un pueblo llamado San Lucas” Recurso retórico semejante al de los relatos de ficción	“habitaban personas que no conocían la ciudad” La ciudad vs el “pueblo”, tesis y antítesis de la ciencia/civilización
T07f02	Pero un día llegó un señor vestido de negro con lentes y con una camioneta, su objetivo era resolver los problemas de la milpa, ya que estos señores campesinos no podían resolver las plagas del cultivo, todo era un manejo natural, no le ponían insecticidas, o sea productos químicos a sus cultivos, por eso cuando había un problema de plaga no lo podían atacar.	Sujeto externo Gestión productiva	El sujeto externo como urbano Manejo local sin agroquímicos	“Pero un día llegó un señor vestido de negro con lentes y con una camioneta” Vestimenta, vehículo y accesorios urbanos “todo era un manejo natural, no le ponían insecticidas, o sea productos químicos a sus cultivos, por eso cuando había un problema de plaga no lo podían atacar” El manejo natural como problema frente a las plagas	“su objetivo era resolver los problemas de la milpa y que estos señores campesinos no podían resolver: las plagas del cultivo” Se autoadjudica la tarea de “resolver” situaciones referidas al campo “todo era un manejo natural, no le ponían insecticidas, o sea productos químicos a sus cultivos, por eso cuando había un problema de plaga no lo podían atacar” El manejo natural como problema frente a las plagas
T07f03	Entonces el señor de la ciudad comenzó a	Problemas	Especies que	“Entonces el señor de la	“entonces respondieron que

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	preguntarle a los nativos cuál era el problema que había en los cultivos, entonces respondieron que habían algunos animales que comían el maíz, la calabaza y hasta llegaban a las casas a comer los pollos.	locales	afectan la producción	ciudad comenzó a preguntarle a los nativos cuál era el problema que había en los cultivos”	habían algunos animales que comían el maíz, la calabaza y hasta llegaban a las casas a comer los pollos” Problemas relativos al manejo de la milpa y el control de especies
T07f04	Pero en realidad no era un problema muy serio, no había la necesidad de hacer algo drástico.	Problemas locales	El control de especies como problema menor	“Pero en realidad no era un problema muy serio” Evaluación realizada por el narrador omnisciente.	“no había la necesidad de hacer algo drástico”
T07f05	Pero como el señor de la ciudad es tan inteligente les dijo a los nativos que mataran a esos animales, que les pusiera trampas, matarlos con un rifle, en fin, la cuestión era exterminar estos animales, entre ellos estaba en la lista, el coyote, los pájaros, el tlacuache, el ratón, etc.	Agentes externos	El sujeto externo como inteligente	“Pero como el señor de la ciudad es tan inteligente, les dijo a los nativos que mataran a esos animales” La inteligencia como una cualidad del externo.	“entre ellos estaba en la lista, el coyote, los pájaros, el tlacuache, el ratón, etc.” Diversidad de especies a exterminar
		Gestión productiva	Exterminio de las especies como estrategia externa inteligente	“les dijo a los nativos que mataran a esos animales, que les pusiera trampas, matarlos con un rifle, en fin, la cuestión era exterminar estos animales”	
T07f06	Lo primero que hicieron fue fusilar a todos los coyotes, cuando éstos desaparecieron surgieron los ratones, entonces por cada familia de animales que mataban surgían otras, por lo tanto el problema seguía,	Gestión productiva	Al exterminar una especie, se afecta a otras. Desequilibrio de cadena.	“Lo primero que hicieron fue fusilar a todos los coyotes” Exterminio de especies mayores (mamíferos)	“cuando estos desaparecieron surgieron los ratones” Al exterminar a una especie, otra se convertía en problema.

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T07f07	y este señor de la ciudad decidió retirarse de la comunidad en busca de otro pueblo. El problema fue que terminó con la fauna de este pueblo y se quedaron con otros enemigos los cultivos.	Agentes externos	Falta de arraigo y compromiso con el pueblo	“y este señor de la ciudad decidió retirarse de la comunidad en busca de otro pueblo”	“El problema fue que terminó con la fauna de este pueblo y se quedaron con otros enemigos los cultivos” El externo generó nuevos problemas
T07f08	De igual manera un día llegó un señor a la comunidad a resolver el problema de la milpa, este llegó con sus paquetes de productos químicos, la cual convenció a todos los campesinos a utilizar estos productos, pero no les enseñó como tratarlos.	Agentes externos	Sujeto externo para resolver lo local	“De igual manera un día llegó un señor a la comunidad a resolver el problema de la milpa”. Un segundo externo que llega con el mismo fin.	
		Gestión productiva	Transferencia incompleta de tecnología	“este llegó con sus paquetes de productos químicos”	“la cual (sic) convenció a todos los campesinos a utilizar estos productos, pero no les enseñó cómo tratarlos”
T07f09	Pero lo más interesante es que al siguiente período de siembra y cosecha se aplicaron al cultivo productos químicos, y sí en verdad mejoró la cosecha, había más maíz, frijol, calabaza, etc.	Gestión productiva	Mejora rápida a través de agroquímicos	“Pero lo más interesante es que al siguiente periodo de siembra y cosecha se aplicaron al cultivo productos químicos,”	“ y sí en verdad mejoró la cosecha, había más maíz, frijol, calabaza, etc.”
T07f10	Los animales podían comer lo que necesitaban pero no los podían acabar. La producción aumentó 3 veces que antes, es por ello que los señores campesinos empezaron a utilizar estos productos químicos.	Gestión productiva	Extensión de agroquímicos por incremento productivo	“Los animales podían comer lo que necesitaban pero no los podían acabar” El incremento de alimento compensaba lo que comía la plaga	“La producción aumentó 3 veces (más) que antes, es por ello que los señores campesinos empezaron a utilizar estos productos químicos”

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T07f11	Después el señor de la ciudad se fue a otro lugar, se retiró de este pueblo llamado San Lucas, pero al poco tiempo, después de tres años comenzó el problema, la producción empezó a bajar, aparecieron otras plagas que antes no conocían, ni mucho menos sabían cómo combatirlo.	Agentes externos Gestión productiva	Falta de arraigo y compromiso con el pueblo Consecuencias de largo plazo de los agroquímicos	“Después el señor de la ciudad se fue a otro lugar, se retiró de este pueblo llamado San Lucas” “pero al poco tiempo, después de tres años comenzó el problema”	“la producción empezó a bajar, aparecieron otras plagas que antes no conocían, ni mucho menos sabían cómo combatirlo”
T07f12	Después surgieron nuevas enfermedades en los habitantes, esta enfermedad para ellos no tenía cura, no bastaba con las plantas medicinales que ellos tenían. Y comenzaron a morir los niños,	Problemas locales	Enfermedades relacionadas con agroquímicos	“Después surgieron nuevas enfermedades en los habitantes, esta enfermedad para ellos no tenía cura, no bastaba con las plantas medicinales que ellos tenían.”	“Y comenzaron a morir los niños”
T07f13	pero el problema no queda ahí, sino que el agua se contaminó, y lo peor de todo, las semillas ya se habían acostumbrado a que le ponen productos químicos en el proceso de desarrollo, y el alto costo de estos productos.	Problemas locales	Contaminación y dependencia a paquetes tecnológicos	“pero el problema no queda ahí, sino que el agua se contaminó” La salud también de los ríos se afecta, por la contaminación del agua	“y lo peor de todo, las semillas ya se habían acostumbrado a que le ponen productos químicos en el proceso de desarrollo, y el alto costo de estos productos.” Además del efecto en la salud, hay un efecto económico, por los costos de insumos
T07f14	El problema más grave fue creerle a alguien extraño de la comunidad y no saber cuales eran las consecuencias de	Problemas locales	Lo externo como problema	“El problema más grave fue creerle a alguien extraño de la comunidad”	“y no saber cuáles eran las consecuencias de utilizar estos productos”

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	utilizar estos productos, cuando en realidad antes vivían sanamente ahora están en una crisis ambiental y de salud.	Gestión productiva	Lo local como gestión sana	“cuando en realidad antes vivían sanamente ahora están en una crisis ambiental y de salud” El narrador se sitúa como evaluador de las acciones previas.	
T07f15	Pero los señores de la comunidad de San Lucas aprendieron de esta lección y dejaron de utilizar estos productos, decidieron trabajar la tierra como se debe y producir de manera natural sin ponerle químicos al cultivo, por eso después de unos años esta comunidad se recuperó,	Gestión productiva	Aprendizaje de la experiencia	“Pero los señores de la comunidad San Lucas aprendieron de esta lección y dejaron de utilizar estos productos,”	
T07f15	Pero los señores de la comunidad de San Lucas aprendieron de esta lección y dejaron de utilizar estos productos, decidieron trabajar la tierra como se debe y producir de manera natural sin ponerle químicos al cultivo, por eso después de unos años esta comunidad se recuperó,	Gestión productiva	Lo natural como la vía para recuperar la comunidad	“decidieron trabajar la tierra como se debe, y producir de manera natural sin ponerle químicos al cultivo”	“por eso después de unos años esta comunidad se recuperó”
T07f16	se organizaron, cuidaron sus cultivos y están en una relación armónica con el medio ambiente... hasta hoy en día viven bien.	Gestión productiva	Organización y cuidado para la relación armónica	“se organizaron, cuidaron sus cultivos y están en una relación armónica con el medio ambiente”	“hasta hoy en día viven bien.”

Temas descriptivos del Cuento 08

Sin Título

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T08f01	Érase una vez una ciudad llamada el Encanto, en esta ciudad todo era tranquilidad, había suficiente espacio para todos, los habitantes, cada año sembraban de 3 a 4 arbolitos por habitante para mantener limpio el aire, además ellos cuidaban el agua, la basura, la mantenían separada, era una ciudad muy limpia.	Ciudad el Encanto Gestión del entorno	Lugar con suficiente espacio y tranquilidad Habitantes mantienen limpio y cuidado el entorno	“Érase una vez una ciudad llamada El Encanto,” “los habitantes, cada año sembraban de 3 a 4 arbolitos por habitante para mantener limpio el aire” El cuidado de los bosques, a través de una reforestación permantente. La conservación como cualidad de la ciudad.	“en esta ciudad todo era tranquilidad, había suficiente espacio para todos” Disponibilidad de espacio como cualidad o condición para la tranquilidad. “además ellos cuidaban el agua, la basura la mantenían separada, era una ciudad muy limpia” Manejo de residuos sólidos, como característica de la limpieza. La limpieza como cualidad de una “ciudad tranquila”
T08f02	Pero conforme fueron pasando los años la gente deja de sembrar árboles y algunos se dedicaban mejor a talarlos ya que les generaba ingresos.	Gestión del entorno	Dejan de cuidar el entorno al paso del tiempo	“Pero conforme fueron pasando los años la gente deja de sembrar árboles y algunos se dedican mejor a talarlos ya que les generaban ingresos”	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T08f02	Pero conforme fueron pasando los años la gente deja de sembrar árboles y algunos se dedicaban mejor a talarlos ya que les generaba ingresos.	Mercantilización	Intercambio de elementos del entorno a cambio de ingreso económico	La pérdida de la conservación “Pero conforme fueron pasando los años la gente deja de sembrar árboles y algunos se dedican mejor a talarlos ya que les generaban ingresos”	La generación de capital (ingresos) como prioridad sobre la conservación
T08f03	Entonces esta ciudad empezó a ser igual a las que existían en donde nadie respeta la naturaleza, la basura la tiraban donde quiera, hacían un mal uso del agua porque según ellos estos recursos permanecerían para siempre.	Gestión del entorno Gestión del entorno	La falta de respeto a la naturaleza Mal manejo de agua y residuos por la idea de inagotabilidad	“Entonces esta ciudad empezó a ser igual a las que existían en donde nadie respeta la naturaleza” “la basura la tiraban donde quiera, hacían un mal uso del agua porque según ellos estos recursos permanecerían para siempre”	La idea de los recursos inagotables es lo que actúa como mitente de las otras ciudades.
T08f04	Entonces los dioses, que existían en ese entonces se dieron cuenta que los humanos no estimaban lo que ellos les habían dado entonces decidieron juntarse y ver cuál era el castigo que ellos iban a imponer para que los seres humanos aprendieran a respetar lo que les habían ofrecido.	Castigo Castigo	Los dioses como sancionadores de los humanos El castigo como vía para enseñar el respeto	“Entonces los dioses, que existían en ese entonces se dieron cuenta que los humanos no estimaban lo que ellos les habían dado” “para que los seres humanos aprendieran a respetar lo que les habían ofrecido”	“entonces decidieron juntarse y ver cuál era el castigo que ellos iban a imponer” Colectividad

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T08f05	Así que ellos decidieron hablarle al sol y decirle que alumbrara más de lo común, y así el agua se evaporaría y se escasearía, los árboles se empezaron a marchitar poco a poco	Castigo Castigo	Dioses como interlocutores del sol Muerte árboles y pérdida de agua	“Así que ellos decidieron hablarle al sol y decirle que alumbrara más de lo común” “los árboles se empezaron a marchitar poco a poco.” El agua disponible y los árboles como la principal pérdida, por las acciones.	“y así el agua se evaporaría y se escasearía”
T08f06	y fue así como el ser humano empezó a buscar agua para poder sobrevivir, empezaron a hacer pozas tan profundas para ver si encontraban algo de este vital líquido, entonces el hombre en su desesperación, empezó a emigrar en busca de este vital líquido, pero nadie hallaba una gota y la gente empezó a morir poco a poco, teniendo los labios resecos y partidos.	Búsqueda Búsqueda	Búsqueda de agua en pozos y migración Muerte de la “gente” por deshidratación	“y fue así como el ser humano empezó a buscar agua para poder sobrevivir,” “pero nadie hallaba una gota y la gente empezó a morir poco a poco, teniendo los labios resecos y partidos”. La muerte como resultado de la escasez	“empezaron a hacer pozas tan profundas para ver si encontraban algo de este vital líquido”.
T08f07	Fue así como la gente que aún permanecían vivos decidieron juntarse y ver cómo solucionarían este problema,	Búsqueda	La colectividad como vía para resolver el problema	“Fue así como la gente que aún permanecían vivos decidieron juntarse y ver cómo solucionarían este problema”	
T08f08	entonces un anciano habló y les dijo: lo que pasa que, esto es un castigo que los dioses han enviado porque nosotros no hemos sabido valorar el agua, los árboles, animales y hemos hecho de este mundo un lugar muy sucio lleno de	Conocimiento	Los ancianos/ancestros como la voz del conocimiento	“entonces un anciano habló y les dijo: lo que pasa que, esto es un castigo que los dioses han enviado” Los ancianos o ancestros como la vía para el conocimiento.	“Entonces uno de ellos preguntó qué es lo que debemos hacer entonces anciano querido” Reconocimiento social

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
		Revelación	El problema como castigo inflingido por seres superiores	“entonces un anciano habló y les dijo: lo que pasa que, esto es un castigo que los dioses han enviado” Se reitera la noción del problema como “castigo” proveniente de alguien más	
		Relación Ser Humano – Naturaleza	La valoración del lo natural como deber	“esto es un castigo... porque nosotros no hemos sabido valorar el agua, los árboles, animales”. La valoración de lo natural como una obligación que al ser incumplida se sanciona	“y hemos hecho de este mundo un lugar sucio lleno de contaminantes”. La limpieza/salud como muestra de respeto
		Elementos naturales	El agua, árboles y animales como elementos valiosos del entorno	“nosotros no hemos sabido valorar el agua, los árboles, animales”. La valoración de lo natural como una obligación que al ser incumplida se sanciona	
		Agua	El agua, árboles y animales como elementos valiosos del entorno	“nosotros no hemos sabido valorar el agua, los árboles, animales”. La valoración de lo natural como una obligación que al ser incumplida se sanciona	
		Bosques	El agua, árboles y animales como elementos valiosos	“nosotros no hemos sabido valorar el agua, los árboles, animales”. La valoración de	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
			del entorno	lo natural como una obligación que al ser incumplida se sanciona	
		Animales	El agua, árboles y animales como elementos valiosos del entorno	“nosotros no hemos sabido valorar el agua, los árboles, animales”. La valoración de lo natural como una obligación que al ser incumplida se sanciona	
		Valioso	El agua, árboles y animales, como elementos a cuidar	“esto es un castigo... porque nosotros no hemos sabido valorar el agua, los árboles, animales”	
T08f09	Y él le respondió lo que debemos hacer es hablar con los dioses y pedirles una última oportunidad de vivir aquí en la tierra.	Recuperación de la vida	La “petición” de perdón a los seres superiores	“y él respondió, lo que debemos hacer es hablar con los dioses y pedirles una última oportunidad de vivir aquí en la tierra” La oportunidad de solucionar está en manos de seres o instancias fuera de lo humano	La “petición” como la única vía, y la promesa de modificar las acciones.
T08f10	Así lo hicieron ellos imploraron que le dijeran al sol que dejara de alumbrar tan fuerte y que el agua volviera. Entonces los dioses al ver tal desesperación decidieron volverles a dar otra oportunidad.	Recuperación de la vida	La resolución lograda a través del perdón otorgado	“Así lo hicieron, ellos imploraron que le dijeran al sol que dejara de alumbrar tan fuerte y que el agua volviera.” La petición como vía de solución.	“Entonces los dioses al ver tal desesperación decidieron volverles a dar otra oportunidad” La solución llega a través de la compasión

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T08f11	Y fue así como la gente se salvo y las ciudades volvieron a ser aquellas limpias donde cuidaban de la naturaleza, el agua, etc. y lo utilizaban de una manera adecuada.	Recuperación de la vida Gestión del entorno	La vida es viable por la "limpieza" Se resarce el daño a través de un cambio en el "uso" de lo natural	"Y fue así como la gente se salvó y las ciudades volvieron a ser aquellas limpias" "y lo utilizaban de una manera adecuada" La noción de "uso" de lo natural.	

Temas descriptivos del Cuento 09

Un sueño

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T09f01	A lo largo de mi vida me han contado de un lugar que existía hace mucho tiempo, he visto imágenes hermosas que son difíciles de creer,	Pasado perdido	Pasado cuya evidencia está en relatos, imágenes o libros	“A lo largo de mi vida me han contado de un lugar que existía hace mucho tiempo” . La temporalidad se remonta a un pasado lejano.	“he visto imágenes hermosas que son difíciles de creer” Referencia a una situación que ya no existe
T09f02	A lo largo de mi vida me han contado de un lugar que existía hace mucho tiempo, he visto imágenes hermosas que son difíciles de creer,	La vida	La vida como experiencia personal	“A lo largo de mi vida me han contado de un lugar que existía hace mucho tiempo” . La temporalidad se remonta a un pasado lejano.	“he visto imágenes hermosas que son difíciles de creer” Referencia a una situación que ya no existe
T09f03	conozco animales descritos en los libros de historia, animales que habitaban el planeta junto con nosotros, hoy solo se puede ver a los seres humanos.	Pasado perdido	Pasado con biodiversidad	“conozco animales descritos en los libros de historia” el pasado habitado por animales	“hoy solo se puede ver a los seres humanos” El hoy contrastado con el ayer
		Biodiversidad	La biodiversidad como algo perdido	“conozco animales descritos en los libros de historia” el pasado habitado por animales	
T09f04	Cierto día mi abuelo antes de morir me contó la historia del lugar en donde él vivía, entonces cuando él comenzaba a leer dejaba a un lado los cuentos de	Pasado perdido	Conocimiento del pasado perdido en voz de los ancianos	“mi abuelo antes de morir me contó la historia” La herencia de los ancianos como fuente de	“hablaba de lugares y animales hermosos”

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	Blancanieves, los tres cochinitos y dedicaba a escuchar a mi abuelo, él hablaba de lugares y animales hermosos trataba de dibujarlos pero no se salían muy bien,	Conocimiento	Los ancestros como fuente de conocimiento	conocimiento “mi abuelo antes de morir me contó la historia” Los ancianos como fuente de conocimiento	“dejaba a un lado los cuentos...” La importancia de escuchar a los ancianos/abuelos
T09f05	cada noche esperaba que un día al amanecer saliera el sol y pudiera sentir el calor del que me había hablado mi abuelo, escuchar el agua correr en los arroyos y ríos, sentir cómo el viento alborota cada uno de mis cabellos, pero no era así, amanecía como siempre, la claridad apenas se podía ver, fuera de la casa no hay más que otras casas.	Pasado perdido La espera	Pasado con vida natural: luz, agua, viento (vs lo hecho por los humanos) Esperanza de recuperar lo perdido	“escuchar el agua correr en los arroyos y ríos” El sonido del agua como elemento de vida “esperaba que un día al amanecer saliera el sol” El sol como elemento de vida, que se encuentra ausente	“el viento alborota cada uno de mis cabellos” El viento como elemento de libertad y vida. “Apenas se podía ver, fuera de la casa no hay más que otras casas” Las casas como elementos contrapuestos a la naturaleza
T09f06	Todos los días mis padres repiten que es un milagro que aún podamos despertar y poder vernos y hablarnos, aunque sea de cosas que no sabemos si existieron, salir a jugar ni pensarlo, el aire o si se le puede llamar así me mataría en cuestión de segundos, y no hay en donde jugar.	La vida Pasado perdido La vida	La vida como milagro Lo perdido como algo increíble La inviabilidad de la vida al exterior, en el hoy	“Todos los días mis padres repiten que es un milagro que aún podamos despertar” La sobrevivencia como milagro “de cosas que no sabemos si existieron” Se cuestiona la veracidad de lo extinto “el aire o si se le puede llamar así me mataría”La transformación de elementos de vida, en	“poder vernos y hablarnos” el contacto visual y la comunicación, como una ventaja. “y no hay en donde jugar” Falta de lugar, de espacio

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
				riesgo de muerte.	
T09f07	Ahora nos preocupa que un día no podamos abrir los ojos y dejar de ver a nuestros seres queridos, pero mientras tanto hablaremos de cosas hermosas que alguna vez estuvieron aquí.	La palabra	La palabra como fuerza y medio para mantener la vida pasada	“que un día no podamos abrir los ojos” El temor a perder el contacto visual	“mientras tanto hablaremos de cosas hermosas que alguna vez estuvieron aquí” La palabra como medio para tener vigente el pasado
T09f08	Ahora nos preocupa que un día no podamos abrir los ojos y dejar de ver a nuestros seres queridos, pero mientras tanto hablaremos de cosas hermosas que alguna vez estuvieron aquí.	La vida	La vida como la oportunidad de estar con los seres queridos	“dejar de ver a nuestros seres queridos”	“mientras tanto hablaremos de cosas hermosas que alguna vez estuvieron aquí” La palabra como medio para tener vigente el pasado
T09f09	Una de tantas “noches” me fui a acostar, entonces tuve muchos sueños, que no volvería a ver a mis padres y que en donde yo vivía ya no existía, me desperté y nada cambió, ahí seguíamos esperando la hora de que nuestro lugar de vida algo le pasara y nos dejara de dar la vida.	Conocimiento La muerte	El sueño como premonición La espera de la muerte como destino fatal	“Una de tantas noches”, como referencia a una monotonía que es rota “me desperté y nada cambió	“tuve muchos sueños, que no volvería a ver a mis padres y que donde vivía ya no existía” El sueño como premonición “ahí seguíamos esperando”. La espera del cambio, la muerte
T09f10	Entonces transcurrirán los años en espera de que algo suceda y cambia nuestras vidas.	La espera	La espera de un cambio dependiente de factores externos a los seres humanos	“transcurrirán años de espera de que algo suceda” El destino fuera de toda decisión personal y colectiva.	“y cambie nuestras vidas” La vida dependiente de algo externo, ajeno y lejano.
T09f11	Una noche habían comentado los otros vecinos que algo le pasaba al mundo que era su último día de vida y que nos preparáramos para lo que fuera que iba a pasar,	Conocimiento La vida	Conocimiento socializado La fatalidad del fin	“habían comentado los otros vecinos” Socialización “que algo le pasaba al mundo que era su último día	“que nos preparáramos para lo que fuera”

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
				de vida” Figura del “fin del mundo”	
T09f12	mis padres y yo platicábamos de cómo llegó el mundo a esta situación, y ellos me decían que los que habían vivido antes no lo cuidaban y no les importaba más que el dinero,	Las causas	El mundo como algo que debe ser cuidado	“mis padres y yo platicábamos de cómo llegó el mundo a esta situación” El núcleo familiar como espacio para reflexionar y recuperar la historia	“ellos me decían que los que habían vivido antes no lo cuidaban”. La responsabilidad de las generaciones previas
		Generaciones previas	Priorización del dinero sobre el mundo	“antes no lo cuidaban y no les importaba más el dinero,” La priorización de dinero como justificación a la falta de cuidado	El mundo como algo que es necesario de ser cuidado, resguardado
		Mercantilización	Generación de ingresos económicos a costa del entorno	“antes no lo cuidaban y no les importaba más el dinero,” La priorización de dinero como justificación a la falta de cuidado	
T09f13	entonces en un arranque de furia maldije al nombre de todos aquellos que habían estado antes que yo,	Generaciones previas	Responsables de lo que se vive hoy	“en un arranque de furia maldije el nombre de todos aquellos que habían estado antes que yo”. Recriminación/maldición a las generaciones previas	
		Generaciones previas	La maldición como castigo	“en un arranque de furia maldije el nombre de todos aquellos que habían estado antes que yo”. Recriminación/maldición a	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
				las generaciones previas	
T09f14	mis padres al ver mi reacción dejaron de hablar y sin más que hacer me fui a la cama, preocupado, ¡no! porque lo que estaba apunto de pasar lo había esperado por mucho tiempo,	La muerte	La muerte como algo esperado desde hace mucho	“preocupado ¡no! Porque lo que estaba a punto de pasar lo había esperado por mucho tiempo”	La muerte no como preocupación, ya que ha sido esperada
T09f15	entonces me quedé dormido y tuve una pesadilla que se relacionaba con lo que mi abuelo me había dicho,	El sueño	El sueño como advertencia, en forma de pesadilla	“me quedé dormido y tuve una pesadilla” El sueño pero que en su carácter de pesadilla no es un conocimiento sino una advertencia.	La advertencia relacionada con lo dicho por el abuelo/anciano
T09f16	en mi pesadilla me miraba rodeado de animales, cientos de ellos y como en los paisajes un sol tan brillante que poco a poco podía ver, el ruido del agua que corría por los arroyos eran ensordecedores, al igual que el soplar del viento no paraba y me provocaban mucho frío,	El sueño	El exceso de lo añorado se convierte en pesadilla	“en mi pesadilla me miraba rodeado de animales, cientos de ellos...” Las narraciones de una situación previa “mejor”, se convierte en pesadilla.	“un sol tan brillante que poco a poco podía ver, el ruido del agua que corría por los arroyos eran ensordecedores” Aquello añorado se vuelve insoportable en el sueño
		El sueño	El exceso de lo añorado se convierte en pesadilla	“al igual que el soplar del viento no paraba y me provocaba mucho frío” El viento fuerte y el frío, como un elemento natural ante el cual no se tiene control.	
T09f17	entonces mi pesadilla terminó y no supe más de mi vida y del mundo donde viví.	La muerte	La muerte como el final del sufrimiento (pesadilla)	“mi pesadilla terminó” El final de la pesadilla/sueño como experiencia	“no supe más de mi vida y del mundo donde viví” Muerte, al dejar de tener

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T09f18	Espero que no tengas una de estas pesadillas porque de verdad dan mucho miedo y puede ser que te pase lo que a mí. Fin	Advertencia	La experiencia como pesadilla	desagradable "Espero que no tengas una de estas pesadillas" Deseo y advertencia al lector	conciencia de la vida y del mundo vivido "puede ser que te pase lo que a mí" Advertencia al lector, de que tenga el mismo destino

Temas descriptivos del Cuento 10

Mi caballo y yo

IdFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T10f01	ERAN AQUELLOS TIEMPOS DONDE LA VIDA, ERA VIDA, DONDE EL AGUA, LOS ARBOLES Y TODO SER, ERAN FELICES,	Vida	La vida definida como felicidad	“Y TODO SER, ERAN FELICES” La vida definida como la felicidad	“EL AGUA, LOS ARBOLES Y TODO SER”
		Felicidad	La felicidad como cualidad que define la vida	“Y TODO SER, ERAN FELICES” La vida definida como la felicidad	“EL AGUA, LOS ARBOLES Y TODO SER”
T10f02	DONDE SE PODÍA OBSERVAR Y ADORAR EL ATARDECER JUNTO A UNA FOGATA, DONDE LA LUZ PLATEADA DE LA LUNA ME ILUMINABA LA CARA,	Vida	La vida como disfrute estético	“SE PODÍA OBSERVAR Y ADORAR EL ATARDECER”	“EL ATARDECER” “FOGATA” “LUZ PLATEADA DE LA LUNA”
		Disfrute estético	Como acceso a la felicidad y vida	“SE PODÍA OBSERVAR Y ADORAR EL ATARDECER”	“EL ATARDECER” “FOGATA” “LUZ PLATEADA DE LA LUNA”
T10f03	BUENO; DONDE LOS CABALLOS Y YO NOS SENTIAMOS LIBRES.	Vida	La vida como libertad	“LOS CABALLOS Y YO”, Sujeto dual.	“NOS SENTIAMOS LIBRES”
		Libertad	Libertad como acceso a la felicidad	“LOS CABALLOS Y YO”, Sujeto dual.	“NOS SENTIAMOS LIBRES”
T10f04	TODO OCURRIÓ TAN DERREPENTE, LA LLEGADA DE NUEVOS VALORES, NUEVAS COSTUMBRES, NUEVAS FORMAS DE VIDA NOS DESPOJÓ DE AQUELLA TRANQUILIDAD QUE	El cambio	Irrupción de lo ajeno en lo propio	“OCURRIÓ TAN DERREPENTE”, lo inesperado o no previsto. Velocidad	“ LLEGADA DE NUEVOS VALORES, NUEVAS COSTUMBRES, NUEVAS FORMAS DE VIDA”
		Agente externo	Lo ajeno como actor	“NOS DESPOJÓ DE	

IdFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	TENÍAMOS Y DESDE ESE MOMENTO TODO CAMBIO.		que despoja a lo local	AQUELLA TRANQUILIDAD” Lo nuevo como elementos disruptivos	
		La tranquilidad	La tranquilidad como elemento despojado por lo externo	“NOS DESPOJÓ DE AQUELLA TRANQUILIDAD” Lo nuevo como elementos disruptivos	
T10f05	HOY YA NO PUEDO TOMAR AGUA DULCE Y FRESCA, PORQUE LA SOCIEDAD ME HA IMPUESTO COMPRARLA EN GARRAFÓN.	Mercantilización	Mercantilización de la vida	“YA NO PUEDO TOMAR AGUA DULCE Y FRESCA”, la negación de acceso a algo vital	“ILA SOCIEDAD ME HA IMPUESTO COMPRARLA EN GARRAFÓN”, la imposición desde “la sociedad”
		Restricción	La mercantilización implica la restricción de acceso a elementos	“ILA SOCIEDAD ME HA IMPUESTO COMPRARLA”, la imposición desde “la sociedad”	“EN GARRAFÓN” La privatización y mercantilización del agua, elemento de vida.
		Despojo	El despojo através de la restricción de acceso	“YA NO PUEDO TOMAR AGUA DULCE Y FRESCA”, la negación de acceso a algo vital	“ILA SOCIEDAD ME HA IMPUESTO COMPRARLA”, la imposición desde “la sociedad”
T10f06	HOY NO PUEDO PLATICAR CON UN ÁRBOL PORQUE ME SEÑALAN COMO UN LOCO.	Relación entre seres	Relación entre ser humano y los demás, de sujeto a sujeto	“NO PUEDO PLATICAR CON UN ÁRBOL”, relación de sujetos entre SH y naturaleza	
		Restricción	Oprobio a la relación entre seres. Presión social	“NO PUEDO PLATICAR CON UN ÁRBOL”, relación de sujetos entre SH y naturaleza	“ ME SEÑALAN COMO UN LOCO” La sociedad como actor que reprime, señala, segrega

IdFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T10f07	HOY NO PUEDO EMIGRAR COMO LO HACÍAN LOS PÁJAROS PORQUE TODO TERRENO TIENE DUEÑO.	Restricción	Mercantilización de la vida	“HOY NO PUEDO EMIGRAR”, como restricción de movilidad. Ataño a la libertad, como elemento vital	“COMO LO HACÍAN LOS PÁJAROS”, relación de símil con las aves
T10f08	HOY NO PUEDO IR POR FRUTOS EN DONDE SIEMPRE PORQUE ME LO PROHÍBEN,	Restricción	Restricción por privatización	“NO PUEDO IR POR FRUTOS EN DONDE SIEMPRE ”, como restricción al alimento	“ME LO PROHÍBEN”, entendido como una restricción de quien ahora lo posee
T10f09	Y SOBRE TODO NO PUEDO CABALGAR LIBREMENTE PORQUE YA NO HAY ESPACIO,	Restricción	Restricción por privatización	“Y SOBRE TODO NO PUEDO CABALGAR LIBREMENTE”	“no puedo cabalgar libremente”, restricción de movilidad, desde una figura colectiva (SH y caballo)
T10f10	¡A! PERO LO ÚNICO QUE SÍ PUEDO SEGUIR HACIENDO, ES OBSERVAR LA HERMOSURA DE LA LUNA, DISFRUTAR DE SU BELLESA	Lo posible	La vida como disfrute estético	“ ES OBSERVAR LA HERMOSURA DE LA LUNA”, la contemplación como acercamiento estético	“LO ÚNICO QUE SÍ PUEDO SEGUIR HACIENDO”, posibilidad actualizada
		Disfrute estético	El disfrute estético como vía de vida	“LO ÚNICO QUE SÍ PUEDO SEGUIR HACIENDO”, posibilidad actualizada	
T10f11	Y SOÑAR QUE TODO LO ANTERIOR TIENE REMEDIO,	Lo posible	“El remedio” como algo posible	“QUE TODO LO ANTERIOR TIENE REMEDIO”, posibilidad de transformación	
		El sueño	El sueño como acceso a lo posible	“Y SOÑAR”, donde el soñar es una preparación a la transformación	“QUE TODO LO ANTERIOR TIENE REMEDIO”, posibilidad de transformación
T10f12	QUE AUN HAY MUCHAS COSAS QUE	Lo posible	La transformación a	“UN HAY MUCHAS COSAS	“NOSOTROS SOMOS LOS

IdFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	ME HACEN SER FELIZ Y QUE NOSOTROS SOMOS LOS PRINCIPALES ACTORES DE ESTE CUENTO;		través de la acción	QUE ME HACEN SER FELIZ”, referida a un PN de evaluación.	PRINCIPALES ACTORES DE ESTE CUENTO”, el SH como actor principal
		El ser humano	El ser humano como actor	“NOSOTROS SOMOS LOS PRINCIPALES ACTORES DE ESTE CUENTO”, el SH como actor principal	
T10f13	¡QUE TENEMOS ESA VIRTUD! DE ANALIZAR Y REFLEXIONAR SI NOS COMBIENE SEGUIR CON ESTE RITMO TAN AGITADO	El ser humano	El ser humano con la capacidad de análisis y reflexión	“ANALIZAR Y REFLEXIONAR” como virtud del ser humano. Conveniencia de una evaluación del ritmo (de vida)	“RITMO TAN AGITADO”, la rapidez como característica a cuestionar
		Lo posible	La evaluación como vía de cambio	“ANALIZAR Y REFLEXIONAR” como virtud del ser humano. Conveniencia de una evaluación del ritmo (de vida)	“RITMO TAN AGITADO”, la rapidez como característica a cuestionar
T10f14	O SI DEBEMOS PONER LAS CARTAS SOBRE LA MESA JUNTO A ELLA NUESTRO, CORAZÓN	La vida	Apremio como anti-vital	“PONER LAS CARTAS SOBRE LA MESA”, necesidad de una evaluación. Develar lo oculto	“JUNTO A ELLA NUESTRO CORAZÓN”. El corazón como elemento prioritario para la valoración
T10f15	HACER QUE ESTE TREN DONDE TODOS NOS HEMOS SUBIDO, PARE QUE SE CALME TANTITO, QUE NOS DE TIEMPO DE RESPIRAR	La vida	Apremio como anti-vital	“ESTE TREN DONDE NOS HEMOS SUBIDO”, referencia a la expresión de “tren de vida”, cuya incorporación ha sido	“QUE SE CALME TANTITO Y NOS DE TIEMPO DE RESPIRAR”, el tren de vida acelerado, que no deja respirar, siendo contrario a

IdFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T10f16	Y VOLTEAR A VER A NUESTRO ALREDEDOR PARA QUE TODO VUELVA A FLUIR A SU PROPIO TIEMPO.	Lo posible	Velocidad propia para "ver"	voluntaria "VOLTEAR A VER A NUESTRO ALREDEDOR", el entorno, el ambiente como fuente de información para la valoración	lo vital. Velocidad. "QUE TODO VUELVA A FLUIR A SU PROPIO TIEMPO", el tiempo y la velocidad de vida
T10f17	SÍ, TODO OCURRIÓ TAN DERREPENTE Y NI SIQUIERA PUDE DARME CUENTA QUE MI CABALLO Y YO, YA NO ESTAMOS JUNTOS.	Restricción	Pérdida de vínculo entre seres	Repetición de "OCURRIÓ DERREPENTE", lo inesperado o no previsto	"NI SIQUIERA PUDE DARME CUENTA" que hace referencia a una evaluación no realizada en tiempo

Temas descriptivos del Cuento 11

Sin Título

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T11f01	Había una vez un agricultor que sembraba maíz,	Agricultura	La agricultura como característica clave del personaje	“Había una vez” como recurso retórico en narraciones de ficción	“un agricultor que sembraba maíz” El sujeto principal bajo la figura de agricultor
T11f02	un día se encontró con su compadre y le dijo, oye compadre, porqué tu maíz da muy poco, a caso no utilizas agroquímicos, y el compadre le dice, no, porque es dañino para la salud.	Agricultura	Baja producción como justificación para incorporar agroquímicos	“porqué tu maíz da muy poco”	
		Conocimiento	Conocimiento previo sobre el daño a la salud	“su compadre y le dijo... acaso no utilizas agroquímicos”.	“el compadre le dice, no, porque es dañino para la salud”
		Agroquímicos	Los agroquímicos como elementos externos	“su compadre y le dijo... acaso no utilizas agroquímicos”.	
T11f03	Entonces le empezó a mostrar qué agroquímicos eran buenos para que su cosecha le rindiera más y después lo llevó a su cultivo para que se diera cuenta de los resultados que se obtenían al utilizar estos productos.	Agricultura	Uso de agroquímico con alta producción	“Entonces le empezó a mostrar qué agroquímicos eran buenos para que su cosecha le rindiera más”	“y después lo llevó a su cultivo para que se diera cuenta de los resultados que se obtenían al utilizar estos productos” La persuasión a través del ejemplo, donde el

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
					rendimiento/capital es lo relevante
		Conocimiento	La persuasión a través de evidencias	“y después lo llevó a su cultivo para que se diera cuenta de los resultados que se obtenían al utilizar estos productos” La persuasión a través del ejemplo, donde el rendimiento/capital es lo relevante	
		Agroquímicos	Agroquímicos con alto rendimiento productivo	“y después lo llevó a su cultivo para que se diera cuenta de los resultados que se obtenían al utilizar estos productos”	
T11f04	Fue entonces cuando él se convenció de utilizar dichos productos, ya que veía que estaba perdiendo mucho por seguir con las prácticas culturales.	Cambio	Se acepta el cambio a partir de lo observado	“Fue cuando él se convenció de utilizar dichos productos, ya que veía que estaba perdiendo mucho” El convencimiento, como acuerdo de uso de agroquímicos y pérdida de las “prácticas culturales”	
		Ejemplo	Convencimiento por el ejemplo	“Fue cuando él se convenció de utilizar dichos productos, ya que veía que estaba perdiendo mucho” El convencimiento, como	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
				acuerdo de uso de agroquímicos y pérdida de las “prácticas culturales”	
		Agricultura	Pérdida de capital por la siembra con prácticas culturales	“veía que estaba perdiendo mucho por seguir con las prácticas culturales.”	
T11f05	Fue entonces cuando él se convenció de utilizar dichos productos, ya que veía que estaba perdiendo mucho por seguir con las prácticas culturales.	Cambio	El cambio de práctica por priorizar la generación capital sobre la salud	“estaba perdiendo mucho por seguir con las prácticas culturales” Priorización de la producción/generación de capital sobre la salud y la herencia cultural	
T11f06	Con el paso del tiempo se dio cuenta que su compadre tenía razón y empezó a notar cambios en su producción, fue entonces cuando sus hijos llegaron al campo de cultivo y se dieron cuenta de los cambios que el papá había hecho.	Conocimiento	El conocimiento de otro agricultor vs conocimiento académico (a través de los hijos)	“Con el paso del tiempo se dio cuenta que su compadre tenía razón y empezó a notar cambios en su producción” Evaluación de los cambios.	“fue entonces cuando sus hijos llegaron al campo de cultivo y se dieron cuenta de los cambios que el papá había hecho”
		Cambio	Cambio decidido por el padre, sin conocimientos académicos	“fue entonces cuando sus hijos llegaron al campo de cultivo y se dieron cuenta de los cambios que el papá había hecho”	Evaluación realizada por el padre, a partir del rendimiento obtenido
T11f07	Entonces cuando el hijo estaba en la prepa se daba cuenta de cómo es que ahí hacían sus cultivos sin utilizar agroquímicos ya que les explicaban cuáles eran las causas y las	Conocimiento	El conocimiento académico considera relaciones causa-efecto.	“Entonces cuando el hijo estaba en la prepa se daba cuenta de cómo es que ahí hacían sus cultivos sin utilizar agroquímicos” El hijo como portador de	“ya que les explicaban cuáles eran las causas y las consecuencias que éstos traían” El hijo como portador de conocimiento sobre uso y

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	consecuencias que éstos traían. Cuando el hijo terminó su prepa, decidió estudiar una carrera con respecto al medio ambiente, entonces se encontró con un compañero y le dijo que había una universidad aquí en Chiapas donde daban ese tipo de carrera que él quería.	Conocimiento	El conocimiento académico (superior) vinculado al medio ambiente, como conocimiento válido	conocimiento adquirido en el contexto escolar. Conocimiento válido por provenir del contexto académico “Cuando el hijo terminó su prepa, decidió estudiar una carrera con respecto al medio ambiente, entonces se encontró con un compañero”	consecuencias de agroquímicos “y le dijo que había una universidad aquí en Chiapas donde daban ese tipo de carrera que él quería” El amigo como ... del hijo
		Agroquímicos	Agroquímicos con efectos negativos en el ambiente	“Entonces cuando el hijo estaba en la prepa se daba cuenta de cómo es que ahí hacían sus cultivos sin utilizar agroquímicos”	
		Formación académica	La prepa y universidad para producir sin agroquímicos	“En la prepa... hacían sus cultivos sin utilizar agroquímicos”	“decidió estudiar una carrera con respecto al medio ambiente”
		Conocimiento	La explicación de las causas y consecuencias	“En la prepa... que les explicaban cuáles eran las causas y las consecuencias que éstos traían”	
T11f08	Presentó su examen y aprobó, con el paso del tiempo empezó a ver qué era bueno y qué era malo para el medio ambiente y fue entonces cuando él con las enseñanzas y aprendizaje que ya	Formación académica	Formación académica como criterio válido para evaluar	“Presentó su examen y aprobó, con el paso del tiempo empezó a ver qué era bueno y qué era malo para el medio ambiente”	“y fue entonces cuando él con las enseñanzas y aprendizaje que ya tenía comenzó a hacer cambios con respecto a la mala

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	tenía comenzó a hacer cambios con respecto a la mala producción y mal uso de suelo que le daban en su pueblo.				producción y mal uso de suelo que le daban en su pueblo”
		Conocimiento	Validación del conocimiento por el proceso de aprendizaje	“y fue entonces cuando él con las enseñanzas y aprendizaje que ya tenía comenzó a hacer cambios con respecto a la mala producción y mal uso de suelo que le daban en su pueblo”	Existe una valoración de la forma de producción en su pueblo
		Cambio	Los conocimientos académicos como base para cambiar la mala producción	“y fue entonces cuando él con las enseñanzas y aprendizaje que ya tenía comenzó a hacer cambios con respecto a la mala producción y mal uso de suelo que le daban en su pueblo”	Existe una valoración de la forma de producción en su pueblo
T11f09	Comenzó a hacer sus prácticas en los pequeños espacios que él tenía, entonces su papá se dio cuenta y le empezó a preguntar que porqué lo hacía de esa forma, que era mejor utilizar los agroquímicos y él le dijo que estaba mal, porque estaba deteriorando el suelo y al medio ambiente.	Agricultura	Prácticas en pequeños espacios como ejemplo	“Comenzó a hacer sus prácticas en los pequeños espacios que él tenía”	
		Agroquímicos	Los agroquímicos dañan el medio ambiente	“él le dijo que estaba mal, porque estaba deteriorando el suelo y al medio ambiente”	
		Conocimiento	Evidencia de resultados de prácticas de conservación de	“Comenzó a hacer sus prácticas en los pequeños espacios que él tenía”	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
			suelos		
		Ejemplo	El ejemplo como vía para transmitir conocimiento vs el discurso hablado	“Comenzó a hacer sus prácticas en los pequeños espacios que él tenía”	
		Conocimiento	Contraste de conocimientos entre padre e hijo	“entonces su papá se dio cuenta y le empezó a preguntar porqué lo hacía de esa forma, que era mejor utilizar los agroquímicos” El ejemplo como oportunidad	“y él le dijo que estaba mal porque estaba deteriorando el suelo y el medio ambiente”La noción de deterioro del medio ambiente es conocimiento
T11f10	Conforme el papá se dio cuenta que esto iba progresando le comentó al compadre y el compadre lo ignoró,	Conocimiento	El conocimiento como algo que se transmite a través de acciones	“Conforme el papá se dio cuenta de que esto iba progresando le comentó al compadre y el compadre lo ignoró”	
		Ejemplo	El ejemplo como vía para transmitir conocimiento vs el discurso hablado	“Conforme el papá se dio cuenta de que esto iba progresando le comentó al compadre y el compadre lo ignoró”	
T11f11	fue entonces cuando el hijo le dijo a su papá que volviera a sembrar y a cosechar con las prácticas culturales y con la ayuda de él y los conocimientos fueron haciendo los cambios,	Agricultura	Producción que recupera prácticas culturales y conocimientos académicos	“fue entonces cuando el hijo le dijo a su papá que volviera a sembrar y a cosechar con las prácticas culturales”	
T11f11	fue entonces cuando el hijo le dijo a su papá que volviera a sembrar y a	Prácticas culturales	Recuperación de prácticas culturales	“fue entonces cuando el hijo le dijo a su papá que volviera	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	cosechar con las prácticas culturales y con la ayuda de él y los conocimientos fueron haciendo los cambios,		a través del diálogo	a sembrar y a cosechar con las prácticas culturales”	
		Diálogo de saberes	Conocimientos nuevos a través del diálogo entre prácticas culturales y conocimiento académico	“fue entonces cuando el hijo le dijo a su papá que volviera a sembrar y a cosechar con las prácticas culturales”	
		Cambio	El cambio como colaboración entre prácticas culturales y conocimientos académicos	“y con la ayuda de él y los conocimientos fueron haciendo los cambios” Los conocimientos como habilitación para la realización del cambio	
T11f12	dándole a conocer a los demás productores que no era necesario el uso de agroquímicos y que podrían utilizar algunos desechos para crear abonos y algunas plantas como herbicidas, para no seguir utilizando químicos.	Conocimiento	Conocimiento compartido con la comunidad a través del ejemplo	“ y que podrían utilizar algunos desechos para crear abonos y algunas plantas como herbicidas” El “uso” de elementos naturales, como alternativa a los agroquímicos	“para no seguir utilizando químicos” Reiteración al no uso de agroquímicos
		Agroquímicos	Los agroquímicos no indispensables para un alto rendimiento	“ no era necesario el uso de agroquímicos y podrían utilizar algunos desechos para crear abonos”	
		Cambio	Cambio como actividad colectiva, compartiendo conocimiento nuevo	“dándole a conocer a los demás productores que no era necesario el uso de agroquímicos”	“ y que podrían utilizar algunos desechos para crear abonos y algunas plantas como herbicidas”

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T11f13	Fue así como él terminó su carrera y les devolvió la confianza a las personas de su comunidad para conservar sus prácticas culturales.	Conocimiento	La formación académica vinculada al trabajo en comunidad	El compartir el conocimiento como actividad relevante "Fue así como él terminó su carrera y les devolvió la confianza a las personas de su comunidad para conservar sus prácticas culturales". La formación académica da validez	El "uso" de elementos naturales, como alternativa a los agroquímicos "devolvió la confianza a las personas de la comunidad" La importancia de la colectividad como espacio de acción de los conocimientos académicos
		Cambio	Conocimiento académico y prácticas culturales haciendo sinergia y no compitiendo	"devolvió la confianza a las personas de la comunidad" La importancia de la colectividad como espacio de acción de los conocimientos académicos	"para conservar sus prácticas culturales" No existe una contraposición entre saber académico y lo cultural. Lo conocimientos académicos dirigidos al fortalecimiento de lo local.

Temas descriptivos del Cuento 12

El animal destructivo

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T12f01	Había una vez en un lugar muy, pero muy lejano, vivía un borrego que pastoreaba por el campo todas las mañanas y que era tan feliz al saber que siempre tenía suficiente alimento para vivir.	La felicidad	La felicidad como el acceso a suficiente alimento	“Había una vez en un lugar muy, pero muy lejano” Recurso retórico característico de los relatos de ficción	
		La felicidad	La felicidad como el acceso a suficiente alimento	“vivía un borrego que pastoreaba por el campo todas las mañanas”	“era tan feliz al saber que tenía suficiente alimento para vivir”
T12f02	Pero un día, cierto intruso amenazó su territorio, era un animal muy salvaje, sin escrúpulos y que no tenía en mente lo que le pasara a los demás,	La amenaza	La amenaza como algo externo y salvaje	“cierto intruso amenazó su territorio” Un actor externo que afecta su espacio y forma de vida	“era un animal muy salvaje, sin escrúpulos” Otro animal, sin embargo se califica como salvaje
		La amenaza	La amenaza de un animal sin consideración a lo comunitario	“era un animal muy salvaje, sin escrúpulos” Otro animal, comparte la misma naturaleza, sin embargo se califica como salvaje	“que no tenía en mente lo que le pasara a los demás” La idea de lo salvaje como externo a lo comunitario, y pensamiento colectivo
T12f03	pero el borrego lleno de valentía se acercó a ese temible animal y le	La valentía	La valentía como medio para	“lleno de valentía se acercó a ese temible animal”	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	preguntó ¿Porqué has llegado a este lugar?; el temible animal le contestó: he llegado a este lugar porque aquí puedo tener todo lo que yo quiera.	La amenaza	enfrentar la amenaza La ambición como característica de la amenaza	La amenaza desde lo que se teme “le preguntó ¿porqué has llegado a este lugar?”	“he llegado a este lugar porque ahí puedo tener todo lo que yo quiera” La ambición como motivación de lo externo
T12f04	Sin más el Animal Superior al pobre e indefenso borrego le dijo: este campo ahora me pertenece y tú insignificante borrego tendrás que irte a pastorear a otra parte.	Sujeto originario Agente externo	“pobre e indefenso borrego” El local como personaje indefenso “este campo ahora me pertenece” La apropiación por parte del externo	“tú insignificante borrego, tendrás que irte a pastorear a otra parte” Desplazamiento forzado del habitante originario “tú insignificante borrego, tendrás que irte a pastorear a otra parte” Desplazamiento forzado del habitante originario	 El desplazamiento forzado y el despojo como característica de la acción de los externos (amenaza)
T12f05	Al pasar el tiempo el Animal Temible empezó a destruir todo lo que existía en ese hermoso campo, a él no le importaba todo lo que viviera ahí...	Agente externo	Indolencia y destrucción como característica del externo/amenaza	“el Animal Temible empezó a destruir todo lo que existía en ese hermoso campo” La destrucción como cualidad de acción del agente externo	“A él no le importaba todo lo que viviera ahí” La indolencia ante el Otro
T12f06	El pasto verde, el agua cristalina, los árboles frondosos y los distintos animales que habitaban en ese lugar, poco a poco se fueron acabando, ya que el Animal Temible hacía que esto se	El cambio	Desaparición del entorno con valor estético	“el pasto verde, el agua cristalina, los árboles frondosos” Cualidades estéticas como valor de lo local	“y los distintos animales que habitaban ese lugar, poco a poco se fueron acabando” La vida animal como elemento valioso

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	fuera cada vez menos conservable.	La conservación	Vinculada a la vida: pasto, agua, árboles, animales	“el Animal Temible hacía que esto se fuera cada vez menos conservable” La conservación vinculada con la vida: pasto, agua, animales	La caracterización de la vida con rasgos manifiestos en lo estético: verde, cristalino, frondoso
T12f07	Un día, aquél borrego regresó a observar lo que había hecho aquel animal, y vaya sorpresa que se llevó,	El cambio El cambio	El desplazado evalúa el cambio en el entorno El cambio como algo sorprendente	“un día, aquél borrego regresó” La valoración la realiza el actor despazado “regresó a observar... y vaya sorpresa que se llevó” La valoración la realiza el actor despazado	
T12f08	no podía creer lo que había hecho ese animal el borrego entristecido al ver aquél campo tan desolado y sin vida, que él en ella pastaba y se alimenta(ba) siempre de pasto verde y fresco se haya convertido en un lugar tan silencioso y obscuro.	La no-vida La no-vida	La No-Vida como oscuridad y silencio Causa de desolación y tristeza	“pasto verde y fresco se haya convertido en un lugar tan silencioso y oscuro” La no-vida como el silencio y la oscuridad “el borrego entristecido al ver aquél campo tan desolado y sin vida” La evaluación es negativa y causa tristeza	
T12f09	El borrego se armó de valor para poder hablar con ese animal y llegando hacia él le reclamó porqué no cuidó ese lugar tan hermoso y lleno de vida que en ella existía.	La valentía Reclamo	La valentía para cuestionar/enfrentar al externo Cuestionamiento por no cuidar el	“el borrego se armó de valor para poder hablar con ese animal” El diálogo requiere valor “le reclamó porqué no cuidó ese lugar tan hermoso y	“le reclamó porqué no cuidó ese lugar tan hermoso y lleno de vida”

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
			lugar	lleno de vida”	
		Lo valioso	La belleza y la vida como cualidades valiosas	“le reclamó porqué no cuidó ese lugar tan hermoso y lleno de vida”	
T12f10	El animal no supo que responder y sólo agachó la cabeza, lamentándose por lo que hizo,	El agente externo	Adquiere la conciencia del daño hecho	“el animal no supo qué responder”	
		Arrepentimiento	El agente externo arrepentido de sus actos	“sólo agachó la cabeza, lamentándose lo que hizo”	
T12f11	el borrego le preguntó al Animal feroz ¿Quieres volver a ver este lugar lleno de vida?; sin más el Animal Temible contestó que sí,	Agente externo	Animal feroz	“el borrego le preguntó al Animal feroz”	
		Agente externo	Disposición a resarcimiento	“sin más el Animal Temible contestó que sí,”	“¿quieres volver a ver este lugar lleno de vida? La opción de decidir
T12f12	pues bien, exclamó el borrego; tienes que volver a reconstruir todo lo que aquí existía, cada árbol y planta debes tú de sembrar en todos los rincones de este lugar y yo seré tu guía para que puedas concluir con tu tarea que te has designado tú solo.	Resarcimiento	Requiere la reconstrucción de lo que existía	“pues bien, exclamó el borrego; tienes que volver a reconstruir todo lo que aquí existía” Para revertir lo hecho se debe trabajar	
		Sujeto originario	El borrego como guía para la recuperación	“yo seré tu guía para que puedas concluir con tu tarea que te has designado tú solo” Revertir lo hecho requiere de guía	
		Resarcimiento	Decisión propia del responsable	“para que puedas concluir con tu tarea que te has	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
			(agente externo)	designado tú solo” Revertir lo hecho es decisión propia	
		Resarcimiento	Tarea autoimpuesta	“yo seré tu guía para que puedas concluir con tu tarea que te has designado tú solo”	El mismo que provocó el daño debe estar dispuesto a resarcirlo
T12f13	Aquel Animal Temible dejó a un lado su gran orgullo y se puso a realizar toda las actividades para que el lugar que destruyó vuelva a tener vida.	Resarcimiento	El orgullo como obstáculo del aprendizaje/resarcimiento	“Aquel animal Temible dejó a un lado su gran orgullo” El orgullo como obstáculo para recuperar lo perdido	
		Resarcimiento	Recuperación de la vida a través de trabajo	“y se puso a realizar todas las actividades” La acción para transformar	“para que el lugar que destruyó vuelva a tener vida”
		Vida	Recuperada a partir de trabajo y humildad	“Aquel Animal Temible dejó a un lado su gran orgullo”	“y se puso a realizar todas las actividades” La acción para transformar
		Agente externo	Ser orgulloso en demasía	“Aquel Animal Temible dejó a un lado su gran orgullo”	
T12f14	Es así como aquel Animal tan Temible aprendió su lección. Que el poder de destruir todo lo que esté al alcance de las manos sin ver el futuro de los demás, trae graves problemas. Lo poco o mucho que se tiene se debe cuidar y poder conservar.	La lección	El que causa el daño es quien aprende	“Es así que aquel Animal tan Temible aprendió su lección.”	
		Egoísmo	Fuente de graves problemas	“el poder de destruir todo lo que esté al alcance de las manos sin ver el futuro de los demás, trae graves problemas” La indolencia frente a los demás como	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
		La conservación	El cuidado y la conservación como aprendizaje	<p>“Lo poco o mucho que se tiene se debe de cuidar y poder conservar”</p> <p>La conservación como acción necesaria</p>	<p>calidad negativa</p>

Temas descriptivos del Cuento 13

Yaxal wits

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T13f01	Había una vez, unos señores que vivían en una comunidad que se llamaba Yaxal wits (Montaña verde),	Vida	La comunidad rural como espacio de vida	señores que “vivían en una comunidad”	nombre de la comunidad “Yaxal wits (Montaña verde)”
		Vida	Topónimo vinculado al entorno natural	señores que “vivían en una comunidad”	nombre de la comunidad “Yaxal wits (Montaña verde)”
T13f02	entonces los señores conocían un cerro que ahí habitan animales como jabalí, venado, armadillo, tsereque, tejón, tlacuache, Tepezcuintle, Tapir, Jaguar y aves como faisán, corolita, loros, guacamayas, codorniz, etc.	Cerro	El cerro como espacio de diversidad	“ahí habitan animales como jabalí, venado, armadillo, tsereque, tejón, tlacuache, Tepezcuintle, Tapir, Jaguar”	y aves como faisán, corolita, loros, guacamayas, codorniz, etc.”
		Cerro	El cerro como espacio de diversidad (mamíferos y aves)	“ahí habitan animales como jabalí, venado, armadillo, tsereque, tejón, tlacuache, Tepezcuintle, Tapir, Jaguar”	y aves como faisán, corolita, loros, guacamayas, codorniz, etc.”
		Biodiversidad	La biodiversidad como elemento característico del	“ahí habitan animales como jabalí, venado,	y aves como faisán, corolita, loros,

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
			cerro	armadillo, tsereque, tejón, tlacuache, Tepezcuintle, Tapir, Jaguar”	guacamayas, codorniz, etc.”
T13f03	Una ocasión el señor que se llamaba Diego culix, platicó con su esposa que el día de mañana se iba a cazar, porque su hijo pequeño, decía que tenía ganas de comer carne de jabalí.	Hombre de familia Diego Culix Cacería	El hombre con responsabilidad hacia su familia Padre de familia La cacería como práctica para conseguir alimento	“su hijo pequeño decía que tenía ganas de comer carne de jabalí” “platicó con su esposa” “se iba a cazar...comer carne de jabalí”	“su hijo pequeño decía que tenía ganas de comer carne de jabalí”
T13f04	Entonces el papá al amanecer alistó su morral, su machete, su rifle y sus perros que saben cazar.	Cacería Cacería	Materiales y animales de caza Los perros de caza como elemento importante	“alistó su morral, su machete, su rifle” “y sus perros que saben cazar”	“y sus perros que saben cazar”
T13f05	Horas después de la salida de su casa, sus perros empezaron a ladrar o a cazar el animal, en unos instantes el señor lo persiguió el ladrido de su perro, al llegar en el lugar donde estaban ladrando su perro era en una cueva,	Perros de caza Cueva	Identifican y persiguen la presa. Avisan con ladridos Lugar señalado por los perros de caza	“sus perros empezaron a ladrar o a cazar el animal” “al llegar en el lugar donde estaban ladrando su perro era en una cueva”	“el señor lo persiguió el ladrido de su perro”
T13f06	pero el señor sintió una gran	Cacería	Emoción (“motivación”) por	“el señor sintió una gran	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	motivación de que su perro ya lo había matado el animal.	Perros de caza	la caza Es el perro el que mata la presa	motivación” “su perro ya lo había matado el animal”	
T13f07	Al verlo que el animal estaba muerto, lo levantó , lo cargó para traer a su casa, y su hijo estaba bien emocionado porque ya sabía que iba a comer su carne y además su esposa se sintió muy contenta porque su esposo era un cazador.	Cacería	Emoción (“motivación”) por la caza	“su hijo estaba bien emocionado porque ya sabía que iba a comer su carne”	
T13f07	Al verlo que el animal estaba muerto, lo levantó , lo cargó para traer a su casa, y su hijo estaba bien emocionado porque ya sabía que iba a comer su carne y además su esposa se sintió muy contenta porque su esposo era un cazador.	Cacería Cacería	La cacería como práctica para conseguir alimento El éxito en la cacería como prestigio	“su hijo estaba bien emocionado porque ya sabía que iba a comer su carne” “además su esposa se sintió muy contenta porque su esposo era un cazador.”	El hijo emocionado por comer la carne
T13f08	Días después el señor decidió ir de nuevo a cazar en el mismo lugar y siguió la misma rutina de antes.	Cacería	Cacería en el mismo lugar	“decidió ir de nuevo a cazar en el mismo lugar”	“siguió la misma rutina que antes”
T13f09	Pasó dos meses el señor le comentó a su compadre sobre la cacería y tomaron el acuerdo del día que iban a cazar en ese lugar.	Revelación Cacería	Comunicación del lugar de cacería Cacería en el mismo lugar	“el señor le comentó a su compadre sobre la cacería” “y tomaron el acuerdo del	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T13f10	Antes de amanecer, el señor había soñado de que si volvería a cazar de nuevo en el mismo lugar, de que sus perros se iban a quedar atrapados ahí, y posteriormente ellos.	Revelación Castigo Perros de caza	Sueño como advertencia de quedar atrapados Advertencia de un castigo por volver a cazar Riesgo de que queden atrapados los perros	día que iban a cazar en ese lugar” “había soñado de que si volvería a cazar... los perros quedarían atrapados” “había soñado de que si volvería a cazar... los perros quedarían atrapados” “había soñado de que si volvería a cazar” los perros quedarían atrapados	“y posteriormente ellos (quedarían atrapados)” Quedarían atrapados ellos
T13f11	El señor que se llamaba Diego su sueño no le hizo caso y se fue con su compadre a cazar, pero al darse cuenta que ninguno de sus perros había aparecido, y minutos después vino un temblor, que lo veían que movía todos los árboles y los animales corriéndose por todos lados que parecían estar felices.	Diego Culix Perros de caza Temblor	No hace caso de la advertencia Pérdida de los perros de caza Movimiento de elementos y seres	“Diego su sueño no le hizo caso y se fue con su compadre a cazar” “ninguno de sus perros había aparecido” “veían que movía todos los árboles”	“los animales corriéndose por todos lados que parecían estar felices”
T13f12	Entonces los señores tuvieron miedo y regresaron inmediatamente pero sin sus	Perros de caza	Pérdida de los perros de caza	“regresaron inmediatamente pero sin sus perros cazadores”	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
	perros cazadores.	Castigo	Pérdida de los perros de caza	“regresaron inmediatamente pero sin sus perros cazadores”	
T13f13	En la nochecer, el señor soñó de que ese lugar es una montaña viva que tiene dueño, y que los animales vivían bajo la protección de él, por esa hay mucha diversidad de animales,	Revelación	Sueño como revelación de un conocimiento	“el señor soñó de que ese lugar es una montaña viva”	
		Montaña	La montaña como ser vivo con dueño	“el señor soñó de que ese lugar es una montaña viva que tiene dueño”	
		Dueño	Protector de los animales de la montaña	“el señor soñó de que ese lugar es una montaña viva que tiene dueño”	“la montaña tiene dueño”
T13f14	que además de eso que le dijeron en su sueño que todos los que habitan ahí tienen vida, tanto animales y plantas, que no se podían matar como seres criminales que ellos merecen también la vida.	Montaña	Seres vivos que tienen derecho a la vida	“todos los que habitan ahí tienen vida, tanto animales y plantas”	“no se pueden matar com o seres criminales que ellos merecen también la vida”
T13f15	El señor que se llamaba Diego, dio a conocer en su comunidad de que el cerro o en ese lugar, que no se fueran a cazar por ese lado porque es un cerro que tiene espíritu y vida.	Diego Culix	Sujeto que comunica un saber	“dio a conocer en su comunidad de que el cerro... que no se fueran a cazar”	
		Revelación	El sujeto responsable de revelar a su comunidad	“dio a conocer en su comunidad de que el cerro... que no se fueran	

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
		Gestión natural	El conocimiento revelado atiende la gestión del cerro	a cazar” “que el cerro o en ese lugar, que no se fueran a cazar... porque es un cerro que tiene espíritu y vida”	
		Cerro	El cerro con espíritu y vida	“el cerro o en ese lugar” “por ese lado”	“es un cerro que tiene espíritu y vida”
T13f16	Desde ese momento la gente le tomaron la importancia de aquél cerro, y decidieron protegerlo de una manera adecuada, así como para darle de conocer a las comunidades vecinas	Cambio	Valoración y protección del cerro	“Desde ese momento” cambio de condición, principio de un nuevo tiempo.	“le tomaron la importancia de aquél cerro, y decidieron protegerlo de una manera adecuada”
		Revelación	Comunicar a otras comunidades la naturaleza del cerro	“darle a conocer a las comunidades vecinas”. La responsabilidad de interlocución ante externos.	
		Protección	Decisión colectiva sobre el cerro	“decidieron protegerlo de una manera adecuada”	“decidieron protegerlo de una manera adecuada” El cuidado especial en función de su posibilidad de daño.
T13f17	para que no se puedan venir a cazar porque es un cerro que tiene vida.	Protección	Restricción de la cacería por tener vida	no se puede cazar, como defensa de la vida	El cerro como entidad total y viviente

idFrag	Fragmento	Tema Descriptivo	Conjuntos figurativos	Figura 01	Figura 02
T13f18	Y la gente la tuvo el conocimiento y le pusieron el nombre de Yaxal wits (montaña verde) y la historia siguió para las otras generaciones.	Valoración Revelación	El nombre como forma de reconocimiento de su condición de ser vivo El nombre para comunicar en el tiempo	“La gente tuvo el conocimiento” el saber como guía para el cuidado “la historia siguió para las otras generaciones”	“Le pusieron el nombre de Yaxal wits (montaña verde)” La historia como un valor que se resguarda entre las generaciones

Anexo IV. Glosario

Este apartado presenta los conceptos más relevantes en el análisis semiótico de textos. Se presenta para facilitar la comprensión del proceso de análisis semiótico realizado.

Tabla 24. Conceptos relevantes en el análisis semiótico de textos

Conceptos relativos al nivel superficial del relato	
Concepto	Definición
Componente Narrativo	Componente del nivel superficial del relato, que se refiere a las transformaciones de estado, y relación entre los actantes. El análisis semiótico permite la identificación de los Programas Narrativos del relato.
Enunciado narrativo	Elemento base del componente narrativo en el discurso, que corresponde al cambio de un estado 1 a un estado 2.
Secuencia Narrativa	Organización Lógica que permite “desarticular” el discurso. Se trata de la <i>unidad de medida del relato</i>
Programa narrativo (PN)	Sucesión de los diversos papeles actanciales (sujeto de estado, sujeto del saber, sujeto del querer-hacer, etc.)
Programas narrativos adjuntos	Se trata de programas narrativos secundarios que dan cuenta de la adquisición de la capacidad del sujeto agente, para la realización del Programa Narrativo principal. Son PN subordinados.
Secuencia Narrativa	Estructura lógica, universal y abstracta, que a través de una gramática narrativa, organiza de manera lógica los elementos.
Modelo Narrativo del Discurso	Corresponde a la descripción de un relato particular. Es así la organización particular de enunciados narrativos y secuencias narrativas correspondiente a un discurso específico dado.
Plano de la acción.	Es el plano de las funciones narrativas, implicadas en torno al hacer-ser, es decir, de la adquisición de la capacidad del sujeto agente (deber y/o querer, y/o poder, y/o saber-hacer), para la ejecución de la realización. El plano de la acción, a través de las dos realizaciones (prueba calificante y prueba de realización principal), son las que constituyen la Dimensión Pragmática , del relato.
Plano del influjo	Es el plano que corresponde al hacer-hacer, y es correlativo al plano de la acción. Este plano del relato se define a partir de las relaciones entre un mitente y un sujeto agente. Este plano se corresponde con una Dimensión Cognitiva , en la que se actúa en las fases del Influjo (a través de la persuasión), y en la fase de Valoración (por una acción interpretativa).
Componente Descriptivo	Componente del nivel superficial del relato, que se refiere a la relación entre figuras y los efectos de sentido. La observación

de semas, sememas, conjuntos figurativos

Semas

Se trata de los rasgos semánticos mínimos, o unidades mínimas de significado de las unidades léxicas definida por el análisis (Algirdas Julien Greimas, 1987; Grupo de Entrevernes & Mateos, 1982; C. Wagner, 1977)

Su característica principal radica en tener una *función diferencial* o *función distintiva*. Esto permite generar diversos efectos de sentido. La determinación de los semas se logra por su relación con otros semas.

Ejemplo de sema

Palabra: **Lápiz**

Semas:

- 1) Herramienta gráfica
- 2) Se utiliza para escribir
- 3) Tiene un alma de grafito

Sememas

Son los llamados itinerarios semémicos, que se hayan contenidos virtualmente bajo una *figura lexemática*. Siguiendo el ejemplo aplicado a la palabra Lápiz, su semema es el conjunto de semas: 1) Herramienta gráfica, 2) Se utiliza para escribir, 3) Tiene un alma de grafito

El semema para la palabra Tenedor es el conjunto de semas: 1) Herramienta de metal, 2) Utensilio de mesa, 3) Tiene mango, 4) Sirve para pinchar o sostener la comida.

El semema de árbol es el conjunto de semas: 1) Ser vivo, 2) Ser vegetal, 3) Tiene una corteza leñosa

Clasemas

Conjunto de semas que expresan categorías de significado de una palabra. De esta forma se distinguen los semas correspondientes a diferentes recorridos semémicos, de naturaleza contextual.

Ejemplo de clasemas para la palabra **banco**:

Clasema 1 de "banco": económico

Semema: 1) empresa, 2) de actividad económica, 3) otorga créditos, 4) recibe depósitos monetarios.

Clasema 2 de "banco": mobiliario

Semema: 1) mueble, 2) uso individual, 3) para sentarse, 4) de madera

Clasema 3 de "banco": agrupación

Semema: 1) conjunto de elementos, 2) los elementos comparten la misma naturaleza, 3) la cantidad de elementos es considerable

Figuras

Unidades de contenido, que permiten calificar e identificar los papeles actanciales y sus funciones en el texto. Estas figuras caracterizan semánticamente a los actantes, generando efectos de sentido a partir de los cuales se elaboran los significados.

Figuras lexemáticas

Figura que contiene un *núcleo* de contenido estable y analizable que puede llegar a desarrollarse a través de diferentes *itinerarios semémicos* (*sememas*).

Figura del discurso	Red de figuras lexemáticas cuyo encadenamiento genera un conjunto signifiicante. Las relaciones que conectan dichas figuras lexemáticas permiten identificar el sentido de dicha articulación.
Conjunto figurativo	Se le conoce así a la “disposición de figuras lexemáticas”. Es la <i>relación</i> que existe entre los lexemas la que logra el sentido. Tiene como principal función la realización del sentido a través de <i>clasemas</i>
Tema descriptivo	Grupo de conjuntos figurativos con puntos en común o parecidos, que conforman un sentido más amplio que el alcanzado por cada uno de ellos. De acuerdo con Entrevernes es un “conjunto de significados virtuales susceptibles de ser actualizados por los discursos y los textos en conjuntos figurativos” (p. 118).
Papel temático Rol temático	Se le llaman papeles temáticos a los papeles “descriptivos”, resultantes de la reducción de los conjuntos figurativos, asignados a un personaje. Un ejemplo puede ser, al describir el comportamiento de un hombre con el siguiente conjunto figurativo: “se golpea”, “tropieza”, “se tambalea”. En este caso el papel temático podría ser “hombre torpe”.
Roles actanciales	En el análisis semiótico de Greimas, existen seis roles actanciales: Sujeto, Objeto (eje del Deseo o del “querer”), Destinador, Destinatario (eje del Hacer), Ayudante, Oponente (Eje del Poder)
Modalidades actanciales	Se refieren a los verbos ejecutados por los roles actanciales: Ser, Hacer (modalidades realizantes, relativas a la relación S-O), Poder, Saber (modalidades actualizantes, relativas a la relación Destinador-Destinario), Querer, Deber (modalidades virtualizantes).
Conceptos relativos al nivel profundo del relato	
Isotopía	Permite la homogeneidad del discurso a través de la <i>redundancia</i> (iteración y persistencia de rasgos mínimos)
Isotopía semiológica	Redundancia de categorías nucleares (semas nucleares. En un discurso se pueden identificar diferentes <i>planos semiológicos</i> , dando lugar a la misma diversidad de isotopías; éstas guardan entre sí una “resonancia”, manifestada por la misma divergencia semántica.
Planos semiológicos	Eje en el cual se articula el sentido desde cierta perspectiva.
Isotopía semántica	Redundancia de clasemas (categorías clasemáticas)
Sema nuclear	Núcleo sémico de las figuras: categorías sémicas
Relaciones	Al organizar el cuadrado semiótico se requiere identificar las relaciones que existen entre los conceptos: contrariedad, contradicción, presuposición

Operaciones

Aquellos cambios o modificaciones que permiten la transición de una relación a otra.C

Existe así una correspondencia entre relaciones y operaciones:

- A la *relación de contradicción* corresponde una operación de *negación*
- A la *relación de presuposición* corresponde la operación de *selección*.